المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة
(ربع سنوية)

تصدر عن
المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب
(AIESA)

العدد الثالث **أبريل** (٢٠١٨) **رجب** (١٤٣٩)

رقم الايداع بدار الكتب المصرية

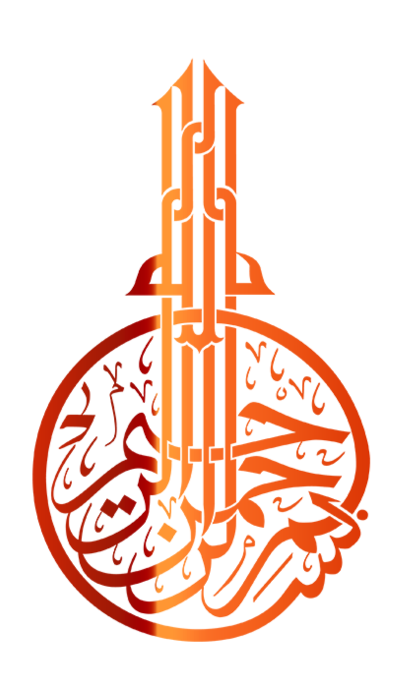
٢٠١٧ / ٢٤٣٥٤

الترقيم الدولي ISSN: 2537-0464

ISSN (Online) : 2537-0472

إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشوره في أعدادها وإنما فقط تقع مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية

طبعت بمطابع دار المعارف المصرية



﴿قَالُوا سُبْحَانَكَ لا عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾

(سورة البقرة - الآية ٣٢)

أ.د/ علاء الدين سعد متولي	جامعة بنها - مصر
أ.د/عثمـان حمـــود الخضر	جامعة الكويت
أ.د/عويد سلطان المشعـان	جامعة الكويت
أ.د/ عبيدة أحمـــــد صبطي	جامعة محمد خيضر _ الجزائر
أ.د/ عبدالفتاح رجب علي مطر	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ عبد الله أمبو ســـــعيدي	جامعة السلطان قابوس
أ.د/ عبدالله حجاب القحطاني	جامعة تبوك - السعودية
أ.د/ علي عبدالنبي حنـــــفي	جامعة الملك سعود – السعودية
أ.د/ غربي بن مرجي الشمري	جامعة الجوف - السعودية
أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب	جامعة بنها - مصر
أ.د/ فطيمــــة دبراســــــو	جامعة محمد خيضر - الجزائر
أ.د/ مريم علي سالم حربي	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله	جامعة بنها - مصر
أ.د/ محمد عبد المحسن التويجري	جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
أ.د/ محمد نجيب احمد الصبوة	جامعة القاهرة
أ.د/ نور الدين صـــــادق زمام	جامعة محمد خيضر - الجزائر
أ.د/ نجوى حســــــن جوبالي	جامعة منوبة - تونس
أ.د/ نواف ملعب الظفـــــيري	كلية التربية الأساسية – الكويت
أ.د/ وســـــيلة كامل بن عامر	جامعة محمد خيضر - الجزائر
د/ فيفيـــــان أحمد فؤاد علي	جامعة حلوان - مصر

- تم ترتيب الأسماء أبجدياً (أستاذ – أستاذ مشارك)

شـــــــروط النشـــــــــر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٥٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يلي المستخلصين : العربيَّ ، والإنجليزيَّ ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٣)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٢)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (Arabic...١-٢-٣) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة ، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.

- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إليكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال رفع البحث على موقع المؤسسة :

http://wp.me/P94dJH-9I

أو بريد المجلة الإلكتروني: search.aiesa@gmail.com

محتويات العـــدد	
افتتاحية العدد	-
دراسة عن التوافق النفسي وعلاقته بسمات الشخصية (الانبساط والعصاب) لدى طلاب وطالبات بالمرحلة الثانوية النازحين **د/ مدينة حسين دوسة - د/ موسى صالح حسن أبكر**	١ - ٤٠
تحسين مستوى التحصيل المعرفي باستخدام التعلم المدمج التعاوني لدى طلبة الدراسات العليا **د/عبد العزيز محمد سلامة - د/السـيد سـعد الخميسي - أحمد محمد نوبي سعيد**	٤١ - ٥٦
واقع القيادة التشاركية لقادة المدارس الثانوية بمدينة حائل وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين **سامي بن عواد بن عقل الشمري – د/ محمد بن فهاد اللوقان**	٥٧ - ١١٣
الأسرة السعودية وظائفها وقضاياها ومشكلاتها في كتب القراءة لغتي للمرحلة الابتدائية دراسة وصفية تحليلية **د/ عماد فاروق محمد العمارنه**	١١٤- ١٣٥
تحليل اتجاهات التغيير لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المشاريع العالمية والدراسات التربوية **زانـــة الشـــهري**	١٣٦ - ١٦٩
تحليل نظام التعليم في المملكة العربية السعودية " الواقع والتطلعات " **سامية تراحيب العتيبي**	١٧٠ - ٢١٩
تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس في جامعة صلاح الدين – أربيل وفقاً لتصنيف بلوم المعرفي **أ.م.د/ سلوى أحمد أمين**	٢٢٠ - ٢٤٤
الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم **أم كلثوم إبراهيم الدسوقي حبيب** **ا.د / محمد السيد عبد الرحمن - د / منى خليفة على حسن**	٢٤٥ - ٢٨٤
القيم الإسلامية التربوية في ديوان حسان بن ثابت رضي الله عنه **د. خاتمة حسن حمود محمد**	٢٨٥ – ٣١٨
ENGLISH WRITING STRATEGIES INAL-DIYA SECONDRY SCHOOL" A Case Study of third Secondary Class **Abdullah Zareb lmutared - Dr. / Atef Jalabnah**	٣١٩ - ٣٢٧
ERROR ANALYSIS OF USING PREPOSITIONS: A CASE STUDY OF 3RD INTERMEDIATE SCHOOL AT ALMAKARIM SCHOOL **Mohammed Fayi Albanawi**	٣٢٨ - ٣٧٣

افتتاحية العدد :

يتم بفضل الله وعونه إصدار العدد الثالث من المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية التي تصدر ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بعدد احدى عشر بحثاً ، وقد خضعت الأبحاث المنشورة فى هذا العدد للتحكيم من قبل أساتذة متخصصين ومتميزين فى مجال تخصصهم، وحرصا من هيئة تحرير المجلة ومجلس إدارتها على المستوي العلمي لها سوف يتم نشر الأبحاث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين فى مجال الدراسات التربوية والنفسية ، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين فى نشر أبحاثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءا وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

دراسة عن التوافق النفسي وعلاقته بسمات الشخصية (الانبساط والعصاب) لدى طلاب وطالبات بالمرحلة الثانوية النازحين

اعداد

د/مدينة حسين دوسة
استاذ مشارك (جامعة نيالا) . كليات بريدة الاهلية - حالياً مشرفة الشؤون الاكاديمية e-mail:1@bpc.edu.sa

د/ موسى صالح حسن أبكر
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة زالنجى

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي وبعض سمات الشخصية بين الطلاب (بنين ، بنات) النازحين بالمرحلة الثانوية بمعسكر كلمة. وتتمثل مشكلة هذه الدراسة في التعرف علي اثر النزوح على التوافق النفسي وعلاقته بسمات الشخصية وفقاً لمتغير النوع ، وقد شملت عينة الدراسة (٢٠٠) طالب وطالبة من النازحين ، تم اختيارهم عشوائياً من مدارس قرب المعسكر، استخدم الباحثان مقياس (التوافق النفسي الاجتماعي لهيو. م. بل المقنن على البيئة السودانية) والذي يتكون من (٧٠) عبارة ومقياس سمات الشخصية (مقياس أيزنك لسمات الشخصية) مكون من (٤٠) سؤال . قامت فروض الدراسة استناداً على الوقائع والمعطيات ، تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات وأُتبعت الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار فروض الدراسة. كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الدرجة الكلية للتوافق النفسي والدرجة الكلية لسمات الشخصية. وأن السمة العامة لأبعاد التوافق النفسي والسمات الشخصية تتسم بالسلبية . توجد فروق فى التوافق النفسي لدي عينة الدراسة تعزي لمتغير للنوع لصالح الذكور، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة العصابية لصالح الذكور. وعلي ضوء هذه النتائج كانت هناك بعض التوصيات والمقترحات ، أهمها إعادة تأهيل من يعاني من اضطرابات نفسية من النازحين، والاهتمام بالطفولة والمراهقة في معسكر كلمة للنازحين وذلك لأهميتهما من بين مراحل النمو المختلفة ، التوجيه والارشاد النفسي . اقترح الباحثان اجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال سمات الشخصية للنازح وعلاقته بالتوافق النفسي ومجالات أخرى ذات الصلة بالموضوع.

Abstract :

This study was conducted to reveal the relationship between psychological adjustment and some personality traits among secondary school students at the Kalima camp for the displaced . The problem of this study is to identify the impact of displacement in psychological adjustment and its relation to personality traits according to the gender variable . The sample of the study included (200) students males females from schools near the camp , & the researchers adopted scale of psychological adjustment form from (70) phrases & personality traits scale form from (40) questions . assumption of the study based on the facts and data, the statistical packages(SPSS) were used to process data and followed the following statistical methods to test the validity of the hypotheses. The most important results of the study were There is a statistically significant correlation between total degree of psychological compatibility and total degree of personality traits. The general trait of the psychological compatibility of displaced students is negative The overall characteristic of the personality traits of IDP students is negative There are differences in the psychological compatibility of the study sample due to gender variable There are statistically significant differences in the trait characteristic of males In the light of these results, there were some recommendations and suggestions , the most important of which is the rehabilitation of those suffering from Psychological disorders of the displaced, and care of childhood and adolescence in the Kalma camp for the displaced because of their importance Among the different stages of growth, conselling and psychological guidance. The researchers suggested further studies and research in the field of personality traits of the displaced and

its relationship to psychological compatibility and other relevant areas.

مقدمة :

يعد التوافق النفسي من المفاهيم المهمة ، كما انه من الموضوعات الحيوية التي استهوت الكثير من العلماء والباحثين في مجال علم النفس، ولأهميته في حياة الفرد يقوم الفرد باستمرار بتغيير سلوكه لبحث علاقة أكثر توافقا بينه وبين نفسه من جهة وبينه وبين البيئة من جهة أخرى (فهمي، ١٩٧٩، ص٢١). لذا يعتبر التوافق النفسي مفتاحاً اساسياً لدراسة السلوك الإنساني ولفهم العديد من مشكلاته . "ويمثل نتاج قوى متصارعة بين الفرد وبيئته، وإمكانياته والفرص المتاحة له في بيئته ، ولذا لا يمكن لعالم النفس أن يدرس الإنسان ما لم ينظر إلى التوافق باعتباره لحظة اتزان بين الجانبين " (كامل ، ١٩٩٩ ، ص٣١) . وهذا ما أكده العديد من الدراسات ، مثلا زهران (٢٠٠٥) ، حجازي (٢٠٠٠) ، الخالدي (٢٠٠٢) ، فهمي (١٩٩٨) ، عبد الغفار (١٩٩٠) ، العيسوي (٢٠٠٤) ، الداهري (٢٠٠٨) . فالفرد يعيش في زحمة الحياة ومطالبها ، ويحاول بقدر الإمكان تكوين استجابات وسلوكيات متوازنة ومتكيفة ، ترضى عنها الذات وترضي الآخرين، وذلك لتحقيق التوافق في مجال الذي يهدف اليه. قد يمر الفرد بظروف حرجة ، أو يتعرض لعقبات عدة ، او مشكلات مؤرقة فيلجأ الى تعديل سلوكه ، بما يتلاءم والظروف الجديدة ، وقد تختلف الافراد في استجاباتهم للمواقف والأزمات باختلاف سماتهم الشخصية ، قد يختلف الانبساطي مثلا في طرق استجاباته للمثيرات البيئية عن الشخصية العصابية ، لكل منهما أسلوبه الخاص في التوافق ، وقد يكون اسلوباً توافقياً أو مرضياً ، تعتبر الحياة في معسكرات النزوح أرضية خصبة لسوء التوافق النفسي ، ولتطور اضطرابات العصابية، وذلك نتيجةً لضغوط الحياتية والاحباطات والصراعات التي تمر بها الفرد . بناءً على ما تقدم، تتناول الدراسة الحالية : علاقة التوافق النفسي بسمتي الانبساطية والعصابية وسط الطلاب النازحين(بنين بنات) بولاية جنوب دار فور ، حيث تم ترتيب المادة المقدمة على النحو التالي : الجزء الأول من الدراسة خَصص للاطار العام : من إشكالية الدراسة، وأهدافها، وأهميتها ، والمصطلحات المستخدمة فيها . الجزء الثاني من الدراسة يحتوي على الاطار النظري لمفاهيم الدراسة من التوافق النفسي ، وسمات الشخصية الانبساطية والعصابية ، والنظريات التي تناولت تلك المفاهيم ، ثم مفهوم النزوح واثره النفسي ، والدراسات السابقة وفرضيات الدراسة . الجزء الثالث : تناول إجراءات الدراسة الميدانية ، وتفسير ومناقشة فرضيات الدراسة .، والجزء الرابع

والأخير من الدراسة : يتضمن التوصيات، والمقترحات ، خلاصة الدراسة والمراجع.

مشكلة الدراسة :

أن التغيرات الجذرية في حياة النازح النفسية والاجتماعية والاقتصادية ، قد يترتب عليها التغيير والتعديل سلوكه بما يقتضيه الظروف ، لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية ، وذلك لتحقيق التوافق النفسي ومن المؤكد أن للنزوح اثاره على التوافق النفسي للأفراد ، وقد تختلف استجاباتهم للمثيرات بناءً على سماتهم الشخصية وبناءً على ذلك فقد تبلورت مشكلة الدراسة في ذهن الباحثان في صورة التساؤل الرئيسي التالي : **ما هي العلاقة بين التوافق النفسي وبين سمتي العصابية ، والانبساطية لدى طلاب والطالبات النازحين ؟**

يتفرع عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية :

١- هل هنالك علاقة دالة احصائياً بين التوافق النفسي، وسمتي الانبساطية والعصابية، لدى الطلاب (بنين ، بنات) النازحين ؟
٢- ما هي السمة العامة المميزة للتوافق النفسي لأفراد العينة؟
٣- هل يتميز افراد العينة في سماتهم الشخصية (العصابية والانبساطية) بالإيجابية؟
٤- هل هنالك فروق دالة احصائياً في التوافق النفسي وفقاً لمتغير النوع ؟
٥- هل هنالك فروق في سمتي العصابية والانبساطية وفقاً للنوع النازح ؟

أهمية الدراسة : تتمثل أهمية الدراسة في ما يلي :-

أولاً: أهمية مرحلة المراهقة والتي تعد مرحلة حرجة بالأخص في الظروف الاستثنائية مثل الحروب والنزاعات.

ثانياً: ترجع أهمية هذه الدراسة الى قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع ، بالرغم من وجود بعض الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بمعسكرات ولاية جنوب دار فور وبعض التقارير عن الحرب وأثارها الا أن الدراسات المتخصصة في التوافق النفسي نادرة جداً حسب علم الباحثان .

ثالثاً : النزوح له تأثيرات سلبية على الفرد والمحيطين به مما يفرض الحاجة الى تناوله بالدراسة العلمية .

رابعاً : إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة في الظروف الأخرى المشابهة للتحكم فيها .

خامسا : تفيد نتائج الدراسة الحالية في تقديم برامج الارشاد النفسي للنازحين

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

١- دراسة العلاقة بين التوافق النفسي وسمات الشخصية لدى الطلاب النازحين من الجنسين.
٢- التعرف على الفروق من حيث النوع في التوافق النفسي وفي سمات الشخصية لدى طلاب وطالبات النازحين.
٣- معرفة السمة العامة المميزة للتوافق النفسي وسمات الشخصية لطلاب وطالبات النازحين .

حدود الدراسة :

١- الحد الزماني لهذه الدراسة : الأعوام (٢٠١٥-٢٠١٦).
٢- الحد المكاني معسكر كلمة للنازحين بولاية جنوب دارفور.
٣- تحدد هذه الدراسة بالعينة المستخدمة فيها وبأدوات الدراسة التي تستخدم لإختبار الفروض ، وتتحدد أيضاً بمتغيراتها.

المفاهيم الأساسية في الدراسة : نعرض فيما يلي المفاهيم الأساسية للدراسة على النحو التالي:

١- **التوافق النفسي**: يعرفه نبيل صالح (٢٠٠٠م ، ص٥) "إنه إشباع الفرد لحاجاته النفسية وتقبله لذاته واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والأمراض النفسية واستمتاعه بعلاقات اجتماعية حميمة ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية وتقبله لعادات وتقاليد وقيم مجتمعه ".
٢- أما إجرائياً: هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها النازح في مقياس التوافق النفسي الاجتماعي (لهيوم .بل م المقنن على البيئة السودانية).
٣- **النازح:** عرف المجلس القومي لشئون النازحين (١٩٨٨م) : "أنه المواطن الذي ترك مكان إقامته داخل الوطن متأثراً بظروف طبيعية أو بفعل فاعل إلى منطقة أخرى داخل وطنه ، ويحتاج لمقومات الحياة الأساسية من مأوى ومأكل ومشرب وصحة وأمن." وهنالك تعريف اخر يرى " النازحون هم الاشخاص أو مجموعات الاشخاص الذين كرهوا على الهرب أو على ترك منازلهم أو أماكن إقامتهم المعتادة أو اضطروا إلى ذلك، للتفادي آثار نزاع مسلح أو حالات عنف عام الأثر أو انتهاكات حقوق الإنسان أو كوارث طبيعية أو كوارث من فعل البشر ولم يعبروا الحدود الدولية المعترف بها للدولة" (مركز العالمي لرصد النزوح الداخلي ، ٢٠٠٩ ، ص١٣).

النازحون : في هذه الدراسة هم الطلاب والطالبات بالمرحلة الثانوية الذين يقطنون معسكر كلمة للنازحين مع ذويهم ويدرسون بمدرسة بليل الثانوية.

٤- **الانبساطية** : "عامل ثنائي القطب (الانبساط – الانطواء) يمتد من الانبساط الى الانطواء. هي سمة من سمات الشخصية لدى الايزنك والفرد الذي يتميز بها يتسم بالاجتماعية والواقعية (زهران ،١٩٩٧ ص٥٩) . والانبساطي شخص حيوي مرح، يميل إلى التفاؤل، ويحب الإثارة والتغيير ويبرم بالروتين اليومي، ويستمتع بعمل المقالب، ويقحم نفسه في المخاطر، ويتصرف بشكل عفوي، وتكون لديه دوماً إجابات جاهزة. كما أنه قد يأخذ على عاتقه القيام بمهام كثيرة، مع أنه شخص لا يمكن الاعتماد عليه، عموماً.(الشريف ، والرويتع ، ٢٠٠٧، ص٤)

أمَا إجرائياً فتعرف الانبساطية في هذه الدارسة بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص في أبعاد مقياس سمات الشخصية لإيزنك.

٥- **العُصابية** :**Neuroticism** هو المصطلح الذي أطلقه آيزنك على الأشخاص الذين يميلون أكثر للتوتر والعصبية، وعدم القدرة على تحمل الضغوط، والقلق، والاتكالية على الآخرين ، ولا يقدرون أنفسهم بما يستحقون، وبل إنهم دائما يرون أنهم غير أكفاء مع الآخرين ، ولا يمتلكون القدرة على تحقيق آمالهم وأهدافهم ، والخوف الزائد من افتقاد الأمان، ولا يملكون الرؤية الكاملة للمواقف.

أمَا إجرائياً فتعرف العصابية في هذه الدارسة بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص في أبعاد مقياس سمات الشخصية لإيزنك.

الإطار النظري للدراسة :

من المسلم به عند تناول أي دراسة يستوجب تحديد المفاهيم والمصطلحات الخاصة بالدراسة ، لذلك سيتم في هذا المحتوى من الدراسة عرض المفاهيم الأساسية للدراسة على النحو التالي: مفهوم التوافق النفسي ، مفهوم الانبساطية والعصابية ، ومفهوم النزوح ، والنظريات التي تناولت هذه المفاهيم.

أولاً : مفهوم التوافق النفسي:-

المفهوم اللغوي للتوافق:ورد في معجم لسان العرب أن كلمة التوافق مشتق من الفعل الثلاثي "وفق" ، والتوافق يعني الاتفاق والوفاق بمعنى المواءمة ، ووفق الشيء أي لائمه ووافقه موافقة ووفاقا واتفق توافقا ، مصدره لائم بين شيئين وجعلهما منسجمين، توافق الطباع، انسجام، تقارب تجاوب تام وتطابق بين شيئين، تطابق في الفكر أو الشعور أو التصرف (عبد العلايلي، (د ت) ، ص٩٥٩).

استعار علماء النفس مصطلح البيولوجي (التكيف) من علم البيولوجيا على نحو الذي حدده تشارلز دارون (١٩٥٩) في نظريته النشوء والارتقاء التي ترى أن الكائنات الحية التي تبقى، هي التي تكون أكثر صلاحية لتتكيف مع صعوبات وأخطار العالم

الطبيعي، وعادوا تسميته بالتوافق (adjustment) والتوافق مفهوم يقوم على وظيفة أساسية ؛ وهي تحقيق التوازن مع البيئة بمعناها الشامل الكلي أما التكيف فهو عبارة عن تكيف مادي فيزيائي مع البيئة ، ويفضل استخدام لفظ التكيف للدلالة على التكيف البيولوجي أو الفسيولوجي للفرد، أما لفظ التوافق فيستخدم للدلالة على التكيف النفسي والاجتماعي بوجه عام (حشمت ، باهي، ٢٠٠٦ ، ص٣٨). ويقول الداهري (٢٠٠٨ ، ص٦٣) إن الأصل في التوافق هو تعديل الكائن بحيث يتلاءم مع الظروف وهو ما سماه يونج مغايرة، أو يلجأ الكائن إلى إحداث تعديل في البيئة، وهو مماثلة أو يعدل الكائن بعضاً منه وبعضاً من البيئة لإعادة حالة التوافق والتوازن. يشير الداهري (٢٠٠٨ ، ص٨٠) الي التوافق بأنه: مدى قدرة الفرد على مواجهة مشكلاته أو حلها وتقبلها والحياة معها إذ ما الحياة الا سلسلة من عمليات التوافق، فلا تخلو لحظة من حياتنا من عملية التوافق. ما من سلوك يصدر عن الإنسان إلا وهو نوع من التكيف فإن نجح الإنسان في التكيف لبيئته المادية والاجتماعية قيل أنه متوافق فإن أخفق في ذلك فهو سيء التوافق.

مما سبق يرى الباحثان على أنه بالرغم من اختلاف آراء الباحثين حول مفهومي التوافق والتكيف إلا أن هنالك اتفاق على أنهما بعملان معا للوصول الإنسان إلى مستوى أفضل من التوافق ، لأنه يصعب على الفرد تحقيق التوافق في ظل ظروف لا يستطيع معها التكيف، فالإنسان يتكيف بيولوجيا ويتوافق نفسيا واجتماعيا.

اما عن مفهوم التوافق النفسي: نظرا لما يتضمنه هذا المصطلح من معان كثيرة يحاول الباحثان عرض بعض التعاريف التي وردت في بعض المعاجم، والتعاريف التي قدمها بعض علماء النفس الأجانب والعرب. (انظر : التوافق النفسي ٣/مارس ، ٢٠١٧(educapsy.com/solutions/adaptation-psychologique-385)

أولا- التعريفات التي وردت في بعض المعاجم:

١- معجم العلوم السلوكية ولمان (Wolman, 1973): عرف التوافق النفسي على أنه: التغيرات في السلوك التي يقتضيها إشباع الحاجات ومواجهته المتطلبات حتى يستطيع الفرد أن يقيم علاقة منسقة مع البيئة. علاقة منسقة مع البيئة تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد ومواجهة معظم متطلباته الجسمية والاجتماعية التي تفرض نفسها عليه (Benjama B.wolmanled, 1973, pp9-10) .

٢- قاموس علم النفس (١٩٩٤): ويعرف التوافق النفسي مجموع التعديلات التي تقوم بها العضوية لتجعل التكيف مع المحيط متلائم. (Bloch.h chenana Reland et all, 1994).

٣- دائرة المعارف النفسية: أيزنك وآخرون ١٩٧٥: التوافق النفسي هو حالة يتم فيه إشباع حاجات الفرد من جانب ومطالب البيئة من جانب آخر، إشباعا تاما، وهي تعني الاتساق بين الفرد والهدف أو البيئة الاجتماعية (H.J. eysenck and al, 1975, p25).

ثانيا: تعريفات بعض علماء النفس الأجانب والعرب:

١- شافر Shaffer(١٩٥٦): يعتبر شافر الحياة سلسلة من عمليات التوافق التي يعدل فيها الفرد سلوكه في سبيل الاستجابة للمواقف المركب الذي ينتج عن حاجته وقدرته على إشباع تلك الحاجات، ولكي يكون الفرد سويا لابد أن يكون توافقه مرنا وينبغي أن تكون لديه القدرة على استجابات منوعة تلائم المواقف المختلفة. (L.F. Shaffer and E.J.Shoben,1956).

٢- شوبن Shoben (١٩٥٦):التوافق السلوك المتكامل ذلك السلوك الذي يحقق للفرد أقصى حد من الاستغلال للإمكانيات الرمزية والاجتماعية التي ينفرد بها الإنسان وتؤدي إلى بقائه وتقبله للمسؤولية وإشباع حاجاته وحاجات الغير، وهذا التوافق يتميز بالضبط الداخلي والتقدير للمسؤولية الشخصية والاجتماعية وهو توافق إيجابي بتضمن النضج الانفعالي (L.F.Shaffer and E.J. Shoben, Il, 1956, pp 159-160)

٣- كاتل R-B-Cattel(١٩٦٦): حاول كاتل أن يضع تعريفا أكثر تحديدا للتوافق عندما قرن بين ثلاثة مصطلحات: التكيف والتوافق والتكامل. أما التكيف: فيستخدم بمعنى اجتماعي فيعني انسجام الفرد مع عالمه المحيط به. أما التوافق النفسي : يعني التحرر من الضغوط والصراعات وانسجام البناء الدينامي للفرد ويربط كاتل بين التكيف والتوافق، فالشخص الذي يسلك سلوكا يرضى عنه المجتمع ولكنه يتعارض مع ما يؤمن به هذا الشخص متكيف لكنه غير متوافق. أما التكامل: فيعني مدى تكاتف وتآزر طاقات الفرد في سبيل هدف معين، فيكون الفرد متكيفا ومتوافقا، وبالتالي في حالة تكامل، ذلك أن هناك اتساقا في سلوكه ودوافعه وأهدافه .

٤- مصطفى فهمي (١٩٧٩): التوافق عند مصطفى فهمي هو الانسجام (المؤازرة)، المشاركة، التضامن، فهده كلها مترادفات تقابل المصطلح الانجليزي (Conformity) وهناك أوجه للتوافق هي: التوافق الاجتماعي، التوافق الشخصي، والتوافق النفسي. وأن التوافق النفسي: تلك العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف لها الفرد إلى أن يغير من سلوكه، لبحث علاقة أكثر توافقا بينه وبين نفسه من جهة وبينه وبين البيئة من جهة أخرى، وبالبيئة هنا تمثل كل المؤثرات والإمكانيات للحصول على الاستقرار النفسي والبدني في معيشته، ولهذه البيئة ثلاثة جوانب:

البيئة الطبيعية، والمادية والبيئة الاجتماعية، ثم الفرد ومكوناته، واستعداداته وميوله، وفكرته عن نفسه (فهمي، ١٩٧٩، ص ٢١-٢٣)

٥- حامد عبد السلام زهران : التوافق النفسي هو مرادف للتوافق الشخصي ويعني السعادة والرضا عن النفس واشباع الدوافع الفطرية الأولية (الداخلية) والدوافع الثانوية المكتسبة ويعبر عن سلام داخلي (زهران، ٢٠٠٥، ص ٨٠)

٦ - عبد الله عبد الحي موسى (١٩٨٠): عرف عبد الله عبد الحي موسى التوافق النفسي بأنه العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الفرد مستهدفا تغيير سلوكه، ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه وبين نفسه من جهة وبينه وبين البيئة من جهة أخرى (موسى ، ١٩٨٠، ص ٤٧٢) .

نلاحظ من العرض أعلاه أن هناك اختلافا في نظرة هذه التعريفات للتوافق : منها يرى أن التوافق عملية فردية تبدأ وتنتهي بالفرد، ومنها يرى أن التوافق عملية اجتماعية تقوم على الانصياع للمجتمع بصرف النظر عن رضا الفرد عن هذا الانصياع. وهناك من يوفق بين ما هو فردي وما هو اجتماعي، مع ذلك يمكن أن نلخص نقاط إتفاق علماء النفس الذين تناولوا مصطلح التوافق في الآتي:

١- ان التوافق عملية التي عن طريقها يصل الفرد او الجماعة الى حالة التوازن والانسجام بين حاجيات الفرد او الجماعة ومطالب البيئة بجميع أبعادها النفسية والاجتماعية والفيزيقية.
٢- ان التوافق ليس حالة ثابتة وذلك لان التغير الذى وطبيعة المجتمعات لابد ان يطرأ على حالة التوافق هذه مما يستدعي من الجماعة والفرد ان يسعيا لأعادة التكيف من جديد مع متطلبات التغير.

النظريات المفسرة لعملية التوافق النفسي:

يكمن الاختلاف في تحديد مفهوم التوافق باختلاف النظريات المفسرة له ، هنالك العديد من النظريات في علم النفس التي تناولت موضوع التوافق النفسي، على سبيل المثال لا للحصر منها :

النظرية البيولوجية : أن عملية التوافق في ضوء هذه النظرية تعتمد على سلامة وظائف الجسم المختلفة، بمعنى انسجام وظائف الجسم أما حدوث أي خلل على مستوى الهرمونات و وظيفة من وظائف الجسم يؤدي إلى حدوث مشكلات على مستوى التوافق ويحدث سوء التوافق (**يوسف، ٢٠٠١، ص٨٧**)

نظريات التحليل النفسي : مثلاً العالم فرويد يرى أن التوافق عملية لا شعورية تحدث للفرد دون إن يدرك ذلك، أما بالنسبة للعالم "يونج" فقد أهتم بنمو الشخصية، وبأهمية

معرفة الذات والموازنة بين الميول الانطوائية والانبساطية لتحقيق التوافق والتمتع بالصحة النفسية؛ أما "إريكسون" فقد أشار إلى الشخصية المتوافقة والمتسمة بالثقة والتوجه نحو الهدف والقدرة على الألفة والحب (نبيل سفيان، ٢٠٠٤، ص ١٦٦).

النظريات السلوكية : أكد روادها إلى أن التوافق النفسي عملية مكتسبة ومتعلمة عن طريق الخبرات التي يمر بها الفرد، والسلوك التوافقي يشتمل على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة والتي يتم مقابلتها بالتعزيز أو التدعيم ، ويتم ذلك بطريقة آلية وهذا الاعتقاد حسب كل من "سكينر" و"واطسون" وهذا التفسير الكلاسيكي رفضه كل من "باندور Bandura" وماهوني "Mahoney". (عبد اللطيف، ١٩٩٠، ص ٨٨)، والذي أكد بان السلوك وسمات الشخصية نتاج للتفاعل المتبادل بين ثلاثة عوامل هي المثيرات وخاصة الاجتماعية منها (النماذج) والسلوك الإنساني، والعمليات العقلية والشخصية، كما أعطى وزنا كبيرا للتعلم عن طريق التقليد ولمشاعر الكفاية الذاتية وما لها من تأثير مباشر في تكوين السمات التوافقية أو غير التوافقية.

النظريات الإنسانية: ينظر روادها إلى الإنسان ككائن فعال يستطيع حل مشكلاته وتحقيق توازنه وأنه ليس عبدا للحتميات البيولوجية كالجنس والعدوان حسب "فرويد" أو المثيرات الخارجية كما يرى السلوكيون أمثال "سكنر" و "واطسون"، وأن التوافق يعني كمال الفعالية وتحقيق الذات وأن سوء التوافق ينتج عن تكوين الفرد لحكم مفهوم سالب عن ذاته.

يتم التوافق حينما يستطيع الفرد إشباع الحاجات الفسيولوجية والحاجة للأمن والحاجة للحب والانتماء وتقدير الذات وتحقيق الذات ، لذلك تركز هذه المدرسة على توفير جو من الأمن والدفيء والتقبل يستطيع فيه الفرد أن يحقق ذاته . وقد تبين من خلال العرض أعلاه ان التوافق النفسي يحدث نتيجة تفاعل العوامل الداخلية والعوامل الخارجية في الفرد والتي ترتبط بالبيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية . الى جانب هذه النظريات هنالك العديد من النظريات قد لا تختلف في اطارها العام وفروضها عن ما تم ذكرها.

ابعاد التوافق النفسي:

التوافق الشخصي: يتمثل فى اشباع الفرد لحاجاته النفسية، وفهمه لذاته فهماً واقعياً، وتقبله لذاته واحترامها، ثقته بنفسه، تحمله المسئولية، قدرته على اتخاذ القرار، حل لمشكلاته، وتحقيق أهدافه.

التوافق الانفعالي: يعرف بقدرة السيطرة على الانفعالات واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والامراض النفسية.

التوافق الاجتماعي : ويتضمن السعادة مع الاخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ، مسايرة المعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة مما يؤدي الى تحقيق التوافق الاجتماعي (زهران ، ١٩٩٧، ص٢٧)

مظاهر التوافق النفسي:

مظاهر التوافق النفسي عند ريتشارد سوينر: قسم ريتشارد سوينر مظاهر التوافق النفسي إلى سبع مظاهر أساسية كالآتي:

أ- الفعالية: الشخص المتوافق يصدر عنه سلوك أدائي فعال، محدد الهدف وموجه نحو حل المشاكل والضغوط، عن طريق المواجهة المباشرة لمصدر هذه المشاكل والضغوط.

ب- الكفاءة: إن الشخص المتوافق يستخدم طاقاته بواقعية، مما يمكنه من تحديد المحاولات غير الفعالة والعقبات، التي لا يمكن تخطيها فيجتنبها ليضمن نواتج جهوده دون تبديلها.

ج- الملاءمة: إن الفرد المتوافق غالبا ما يوائم بين أفكاره ومشاعره وسلوكياته، بحيث لا يصدر سلوكا يتناقض مع أساليب تفكيره، لأن إدراكاته تعكس واقعه، وكل استنتاجاته مستخلصة من معلومات مناسبة.

د- المرونة: إن الشخص السوي قادر على التكيف والتعديل، وفي فترات الأزمات والمواقف الضاغطة يستطيع البحث عن الوسائل الفعالة للخروج من هذا النوع من المواقف، بحيث يتميز بحثه هذا بالتجديد والتغيير.

هـ- القدرة على الإفادة من الخبرات: إن الفرد المتوافق يعتبر المواقف التي يمر بها خبرات يستفيد منها في المواقف المستقبلية، فهو لا يجتاز الماضي بألم، بل يدرسه كخبرات وكتراكمات يستفيد منها في المستقبل.

و- الفعالية الاجتماعية: ذلك أن الفرد المتوافق نفسيا أكثر مشاركة في التفاعل الاجتماعي، وتتسم علاقاته الاجتماعية بالصحة، ذلك أنه يبتعد في أسلوبه العلائقي على أنماط التعلق غير الصحية بالآخر، فهو يبعد عن الاتكالية المفرطة، أو النفور والانسحاب.

ز- الاطمئنان إلى الذات: يتسم الشخص المتوافق بتقدير عالي لذاته، وإدراكه لقيمتها كما يتميز بالأمن والاطمئنان إلى الذات.

٢- مظاهر التوافق النفسي عند رالف تندالRalf Tendall:

قام رالف تندال Ralf Tendalبدراسة في جامعة أوهايو في الولايات المتحدة الأمريكية، حاول من خلالها استخلاص سبعة مظاهر للتوافق لنفسي، واتفق معظم الباحثين على أهميتها وتتمثل هذه المعايير فيما يلي:

أ- امتلاك شخصية متكاملة:

ويتضمن ذلك تآزر حاجات الفرد وسلوكه الهادف، وتفاعلها تفاعلا سهلا ومباشرا.

ب- مسايرة الفرد لمطالب المجتمع:

لا يمكن أن يحقق الفرد توافقه النفسي دون تحقيق توازن مع البيئة الاجتماعية، التي يعيش فيها وينسجم مع الجماعة التي ينتمي إليها، وإلا اتسمت حياته بالصراع والإحباط.

ج- التكيف للظروف الواقعية:

ذلك أن الظروف الواقعية، تستدعي أن يجد الفرد نفسه بين الحين والآخر، أمام صعوبات وعوائق وإحباطات عليه أن يتوافق معها بإيجاد الحلول لها، أو إدارة ضغوطها من اجل تحصيل مكاسب، في السعي نحو أهدافه ومعانيه في الحياة.

د- الاتساق مع النفس:

بمعنى أن يتسم الفرد بالثبات والاتزان الانفعالي، والإنسان آرائه واتجاهاته وسلوكياته وتكوين مفهوم إيجابي نحو نفسه.

هـ- مسايرة الانفعال للمواقف:

ويقصد بذلك أن يتخذ الفرد موقفا انفعاليا مناسبا للظروف التي يتعرض لها.

و- الإسهام في خدمة المجتمع بروح متفائلة وفاعلية متزايدة.

خصائص التوافق:

قام الباحثون بتحديد مجموعة من الخصائص المشتركة للتوافق التي تنطبق بشكل خاص على التوافق النفسي والاجتماعي وهي:

التوافق عملية ديناميكية: يعني ذلك أن عملية التوافق تمر بعدة مراحل يتحقق خلالها للفرد إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية كما تعني أنه لا يتم مرة واحدة وبصفة نهائية لأن الحياة سلسلة من الحاجات والدوافع والرغبات التي تتطلب إشباعها وغيرها من التوترات التي تهدد اتزان الفرد، وبالتالي محاولة لإزالة هذه التوترات واستعادة الاتزان من جديد.

التوافق عملية وراثية ومكتسبة: حيث يتعلم الفرد عبر التنشئة والاجتماعية من خلال التفاعل الاجتماعي القدرة على كيفية مواجهة التوترات وتحقيق الانسجام والتواؤم بين عناصر البيئة المختلفة وبين دوافعه وحاجاته. (دبيس، ٢٠١٠، ص ٢٩) وقد تؤثر العوامل الوراثية على عملية التوافق كوراثة النقص العقلي أو الحساسية الانفعالية والتي

تجعل الفرد قاصرا على التكيف وتعوقه على ممارسة حياته والاختلاط بالناس (فوزي، ٢٠٠٠، ٧٨).

التوافق عملية فردية: حيث تختلف استجابات الأفراد التوافقية مع مجتمعاتهم وتبرز الفروق الفردية لاختلاف الأجهزة العصبية واختلاف مستويات النمو الاجتماعي ومستويات الإدراك الحسي والعقلي للمثيرات التي يتعرض لها الأفراد. (دبيس، ، ٢٠١٠، ص ٢٩).

التوافق عملية كلية: أي أن التوافق خاصية لا تقتصر على السلوك الخارجي للفرد فهي تأخذ في الاعتبار تجاربه الشعورية وما يستشعر من رضا اتجاه ذاته وأفعاله.

التوافق عملية تطورية ارتقائية: وهذا يعني أن عملية التوافق تنمو وترتقي بنمو حاجات الفرد ودوافعه أي أنها عملية مرتبطة بمراحل نموه المختلفة وخصائصها ومتطلباتها حيث ترتقي من الدوافع والحاجات البسيطة إلى الأكثر تعقيدا.

التوافق عملية وظيفية: أي أن عملية التوافق سواء كان سويا أو مرضيا يقوم بوظيفة إعادة الاتزان وتخفيف التوتر الناشئ عن الصراع بين الذات والموضوع وهو لا يتوقف على خفض التوترات فقط بل يشمل مجال الصحة النفسية للإنسان.

التوافق عملية نسبية: وذلك لأنه ليس هناك توافق عام فالتوافق التام يؤدي إلى الجمود وهو ما يمثل الموت فالتوافق إذن مسألة نسبية معيارية زمانا ومكانا وظروفا.

التوافق عملية مستمرة: تبدأ عملية التوافق منذ بداية حياة الفرد أي منذ ولادته وتستمر باستمرارها حيث لا تتوقف عملية التوافق عند إشباع الدوافع والحاجات المختلفة إلا بتوقف حياة الفرد أي بموته.

التوافق عملية تدل على الصحة النفسية: تتوقف درجة تمتع الإنسان بالصحة النفسية الجيدة على مدى قدرته على تحقيق التوافق في المجالات المختلفة من حياته. (فوزي، ٢٠٠٠، ٧٩).

مما سبق ذكره يتضح أن التوافق هو قدرة الفرد على مواجهة ما يتعرض إليه من مشاكل وأزمات ،وقدرته على حلها، وان يكون في حالة توائم مع نفسه ومع مجتمعه الذي هو جزء منه والذي يعيش فيه ويتفاعل معه، أي أن تكون العلاقات جيدة وحسنة بين الفرد والبيئة، بحيث يستطيع من خلالها إشباع حاجاته مع قبول ما تفرضه علية البيئة من مطالب. أن التوافق عملية ديناميه مستمرة تواجه تغير ظروف البيئة والتغير في حاجات الفرد والمسايرة مع الأوضاع الاجتماعية السائدة في المجتمع. أن التوافق لا يتم إلا من خلال التفاعل بين الفرد وبيئته ،بحيث يرضى الفرد نفسه ولا يضر بحاجات الآخرين ،وهو عملية مستمرة لا تتوقف ما دامت الحياة مستمرة.

ثانياً : مفهوم الانبساطية (Extraversion).

عرف الايزنك الانبساط بانه عامل ثنائى القطب، يقع فى طرفيه المنبسط الشديد والمنطوى الشديد، والانبساط هو النقيض التام للانطواء وكلاهما من انماط الشخصية الانسانية ، بينت الدراسات ذات مستوى الواسع التي انصبت على موضوع الشخصية أن من اهم سمات الانبساطي انه اجتماعي الاتجاه ، واقعي التفكير ، يميل الى المرح ، ينظر الى الاشياء في محيطه كما هي من حيث قيمتها المادية الواقعية ، لا لأهميتها ودلالاتها المثالية ، وهو بذلك يتعامل مع الواقع الذي يعيشه بدون خيالات او تأملات ويعالج امور حياته بالممكن والمتاح من الطاقة الفعلية وينجح في اغلب الاحيان في ايجاد الحلول التي يتوافق من خلالها مع البيئة الاجتماعية ، مستوى طموحه منخفض ،مرن ،منخفض الذكاء، يحب النكتة ، ولديه القدرة على تادية الاعمال المكلف بها في مستويات عالية من الضوضاء ، ويميل إلى التفاؤل والابتهاج ويهون الامور بكل بساطة وبلا تعقد (Eysenck & Eysenck, 1975 , p 415).

لا يحب القراءة عموما ولا يميل لأن يقرأ منفردا، ويسعى وراء الاستثارة ويتطوع لأعمال ليس من المفروض أن يقوم بها، ويتصرف بسرعة دون تروٍّ وي بصورة عامة شخص اندفاعي يغامر ويقامر في ظروف الخسارة أكثر من الانطوائي مغرم بتدبير المقالب، ولديه دائما إجابات حاضرة، وهو محب للتغيير غير مكترث يحب الضحك ودائم النشاط والحركة يقوم بأعمال مختلفة وله هوايات متعددة يميل إلى العدوان وينفعل بسرعة ولا يسيطر على انفعالاته ولا يعتمد عليه بصفة عامة. ويصعب إشراط الانبساطيين بطريقة بافلوف وهل، وهم معرضون بحكم جبلتهم لتنمية إمكانيات استثارة ضعيفة وكف قوي. كما أنهم لا يميلون إلى الأعمال الروتينية وتشبعهم بالعمل أكبر من الانطوائيين، ولديهم استعداد أكبر لإطفاء العناصر السلوكية المتعلمة، ويظهر المنبسطون تحسنا أكثر في التذكر بعد فترة الراحة ويتميزون بذاكرة أطول للأرقام، ويستطيعون أن يمسكوا بأنفاسهم مدة أطول، وهم أقل تأثرا بالمثيرات، ويستجيبون استجابات زائدة عن المعتاد للجرعات والانبساطي بعلم النفس... حسب آيزنك هو شخص لدى دماغه قدرة على الكبت تفوق الانطوائي, قد يحصل موقف محرج أمام الآخرين للانبساطي فينسى الموضوع أو يضحك منه ويعود لمقابلة نفس الوجوه الذين حدث له معهم موقف .إذن الانبساطي لا يتوقف كثيرا في الأمور التي حدثت له بالماضي. وجدير بالاخذ في الاعتبار أنه لا يوجد شخص انطوائي مائة بالمائة ولا انبساطي مائة بالمائة.(Eysenck & Eysenck, 1975 , p 415) .

ثالثاً : مفهوم **العصابية** (Neuroticism)

يمثل بعد العصابية بعداً مستقلاً عن بعد الانبساطية\الانطوائية حيث تمثل العصابية البعد الثاني المهم من أبعاد الشخصية عند آيزينك، ويعرفه بأنه انفعالية غير مستقرة وشديدة، تجعل الشخص ذو استعداد مسبق إلى تطوير أعراض عصابية في مواقف الضغوط (الإرهاق) الشديدة excessive stress (Eysenck,1976: 27). ومن السمات المميزة لهذا البعد تقلب المزاج والأرق والعصبية ومشاعر النقص والقابلية للإثارة، و يشكو الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد من أعراض نفسية جسمية كالصداع والاضطرابات الهضمية والأرق...الخ (تايلور وآخرين،١٩٩٦ : ٢٨٣). ويشير آيزينك إلى أن الأعراض العصابية ما هي إلا ردود أفعال reaction شديدة للجهاز العصبي الإعاشي vegetative حيث ترتبط العصابية بدرجة كبيرة بعدم استقرار انفعالي موروث للجهاز العصبي المستقل (هذا الجهاز هو الذي يتحكم في كثير من مشاعرنا وردود افعالنا) (Eysenck & Rachman, ,1972 :34-45). والدرجة العالية من سمة العصابية لا تعني إطلاقاً أنه لابد للشخص المعني أن يعاني من اضطراب عصابي حاد. والعصابية ليست العصاب بل الاستعداد للإصابة به تحت الظروف الضاغطة. وتؤدي الشخصية العصابية بصاحبها الى سوء التوافق ويكون أكثر عُرضة من غيره للاضطرابات العُصابية كالوساوس القهرية ونوبات الهلع واضطرابات القلق والتوتر مما يؤثر سلباً على ممارسة حياة بصورة طبيعية .

ويرى آيزنك أن للعصابية أساس جبلي حيث وجد أن معامل الارتباط في السلوك العصابي بين التوائم المتطابقة ٨٥,٠ وبين التوائم غير المتطابقة ٢١,٠ .وفي كتابه" الأساس البايولوجي للشخصنة "أقترح آيزنك أن لبعض قوانين السلوك أساس بايولوجي كامل. وتعتبر أبعاد الانبساط والعصابية من الأبعاد التي يتوفر حولها في المراجع المتخصصة إجماع واسع نتيجة الثبات الذي تتمتع به مهما اختلفت طرق القياس المستخدمة (عبد الخالق،١٩٨٧: ٢٠٠)

الاضطرابات العصابية حسب رأي آيزنك ناجمة إما عن زيادة في التشريط وهو النمط الأول(أ) أو نقص فيه وهو النمط الثاني (ب) ويحدد آيزنك ثلاث خطوات تؤدي إلى اكتساب النمط أ (قلق، مخاوف مرضية، وسواس قهري) حين يتعرض الشخص لحادثة (أو عدة حوادث) صدمية ما يؤدي إلى ردود أفعال غير شرطية قوية في الجهاز العصبي المستقل. وهذا يتوقف على شدة الصدمة أو طول بقائها، كما يتوقف على الاستجابات الفسيولوجية للفرد . ترتبط الأمارات الحيادية سابقا بمثيرات غير شرطية تستدعي ردود الأفعال العنيفة.ومن خلال ارتباط المثيرات الحيادية مع استثارة الجهاز

العصبي المستقل يستدعي المثير الأصلي والمثيرات الشرطية السلوك الانفعالي غير المتوافق، وهذا ما يميز العصابي.

النظريات المفسرة للانبساطية والعصابية :-

نظرية كارل يونج : في عام (١٩٢٠) وضع عالم النفس التحليلي " كارل يونغ " تقسيمات الانبساط والانطواء في الشخصية ورأى ان الانطوائي يكون احياناً اكثر اهتماماً بالأحاسيس منه بالأفكار الواقعية ، بينما الانبساطي يكون في اغلب الاحيان قليل الاحساس في امور حياتية ذات صلة بالمشاعر المرهفة او الاحساسات . انه بمعنى آخر يتعامل مع الواقع كما هو بدون تضخيم او اثارات عاطفية . يميل الشخص الانبساطي الى العمل دائماً وخصوصاً المهن التي لها مساس مباشر مع البشر وتغلّب عليها صفة المكاسب المادية مثل البيع والشراء والمتاجرة بالسيارات القديمة او بالعمل التجاري الحر او المهن ذات العوائد المالية المتنوعة والوفيرة . يتميز صاحب الشخصية الانبساطية بالقابلية العالية في التكيف السريع مع الاحداث والمواقف ويمتلك مرونة عالية حسب متطلبات الحياة وظروف التواصل الاجتماعي وتحقيق مكاسب مادية عالية ونجاحات تقترن بالرضا الذاتي والاجتماعي . ان هذا النمط من الشخصية يلاقي الاعجاب والقبول من الكثير من الناس ولعله الاوفق بين شرائح المجتمع ، ويرى البعض من الناس بأنه شخصية طبيعية يمكن التعامل معها بشيء من المرونة من خلال الاخذ والعطاء بسهولة . و لم يكتفي بهذين النمطين ، بل طور هذه الانماط بتقسيمات اضافية لكل منهما الى النوع الفكري والعاطفي والحسي ولإلهامي ، وكل هذه الانماط ذات صلة بشخصيتي الانبساط والانطواء .

نظرية ايزنك : حاول ايزنك ان يربط بين علم الاحياء وعلم النفس والسلوك الاجتماعي متتبعاً سلسلة طويلة من البنيات التشريحية والفسيولوجية والمفاهيم النيورولوجية (العصابية) كالتنبيه والتثبط والفروق الفردية في التعلم والقابلية للتشريط والإدراك والعتبات الحسية وغيرها من الظواهر الممكن فحصها . ولم يكتف ايزنك بذلك بل صمم مقاييس لفظية وأدائية لاختبار تصوراته النظرية وهو يرى أن الفرق بين الاسوياء وغير الاسوياء يتجدد جزئيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد مقاييس الابعاد الأساسي . فالفرق بين السواء واللاسواء فرق في الدرجة وليس فرقاً في الدرجة وليس فرقاً في النوع .

ينطوي مفهوم أبعاد او عوامل وسمات الشخصية على تصور مهم هو أن كثيراً من التباين أو الفروق الفردية يمكن أن تعزى إلى هذه العوامل، بمعنى ان هذه العوامل تفسر إلى حد كبير من التباين فى السلوك على اختلاف المتغيرات، ومن النظريات التي

تفترض وجود مثل هذه العوامل نظرية ايزنك حيث تفترض وجود ثلاث عوامل رئيسية: العصابية، والانبساطية، والذهانية وان لكل فرد درجة على هذه الابعاد مع توزع الاغلبية فى المنتصف والقلة فى الاقطاب . ويذكر عبد الخالق (١٩٨٣، ص ١٦٩) ان ايزنك حدد عوامل اعتبرها وحدات اساسية مصدرية مستقلة للشخصية وهـــى :-

العامل الاول الانبساطية : Extraversion ويتصف الفرد المنبسط بانه شخص اجتماعي ، يحب التواجد مع الاخرين ، وله صداقات عديدة ، غير محب للقراءة أو الدراسة منفرداً، ويسعى وراء الاستثارة، ويتطوع لعمل الاشياء غير المفروضة عليه، ومندفع وسريع التصرف، محب للتغيير ـ وحاضر الاجابة دائماً ، متفائلاً غير متشائم، ويأخذ الامور ببساطة، مرح ومضحك، دائم الحركة والنشاط.

العامل الثانى العصابية : Neuroticism وهى بنية أولية وليست مجرد زملة من الاعراض، وهى مشتقة من استثارة الجهاز العصبي المستقل، ويشبه فكرة عدم الاتزان الانفعالى. والعصابيون يسهل إستثارتهم، ويحتمل أن يشكون من الصداع والارق وفقدان الشهية، وبالرغم من احتمالية تعرضهم لاضطرابات العصاب فى ظل الظروف الضاغطة المتكررة، إلا أن معظمهم لا يواجهون الا مشكلات قليلة ، ويؤدون عملهم ، ويقومون بواجبهم الاسرى ، والمجتمعي على نحو مناسب وسليم ، ويعتبر سلوك العصاب أقل وضوحاً من سلوك المنبسط.

وقد قدم ايزنك تعريفات للمصطلحات المستخدمة ، فيعرف الانبساط فى مقابل الانطواء، بانه عامل ثنائي القطب، يقع فى طرفيه المنبسط الشديد والمنطوي الشديد، ومن المظاهر السلوكية لقطب الانطواء، الخجل الاجتماعي وعدم الاندفاع والتباعد والاعتزال والتشاؤم والمثابرة والجدية، فالنشاط الغالب لدى المنطوي عقلي ، وفيما يخص قطب الانطواء أنه ليس قطباً مرضياً.

امَا عن عامل العصابية فى مقابل الاتزان الانفعالي فهو عامل ثنائي القطب على شكل متصل يجمع بين مظاهر حسن التوافق والنضج فى طرف وبين أخلال هذا التوافق وعدم الثبات والانفعال فى الطرف المقابل. والعصابية neuroticism ليست هى العصاب neurosis او الاضطراب النفسي ، بل هي الاستعداد للإصابة بالعصاب (Eysenck & Rachman, 1972 , 24-26).

مميزات نظرية آيزنك: ـ قدم نظرية ربط بين المتغيرات الوراثية والبيئة كما لم يسبقه إليه أحد قبله. ثراء النظرية في القابلية لتوليد الفرضيات ، وكثرة البحوث التي قامت لاختبارها واتساق نتائج كثير منه مع تصوراته حتى باستخدام مقاييس لمنظرين

مختلفين، وقد اتفق العديد من العلماء على بعدي الانبساطية والعصابية في اهميتهما لوصف السلوك الإنساني وبعالميتهما ايضاً (القيق، ٢٠١١، ص٥٠).
تنوع الطرق المستخدمة في اختبار فرضياته من تجريبية وغير تجريبية كما جمع بين طرق القياس والإجراءات العلاجية. لنظرية آيزنك أثر واضح في تصنيف الاضطرابات النفسية، الاقتصاد في المفاهيم .
عيوب نظرية آيزنك: لم تكن جميع الدراسات مؤيدة لتصورات آيزنك النظرية، وايضاً يرى بعض الباحثين أن تعقيد الشخصنة الإنسانية لا يمكن أن تحيط به ثلاثة عوامل كما (صيام ، ٢٠١٠:ص٢٧-٢٨). يرى الباحثان أن هذه النظرية أثرت الفكر النفسي ومهدت الطريق لقيام نظريات أكثر شمولا.
رابعاً : الــــنزوح واثاره النفسية :
المعني اللغوي للنزوح : النزوح لغة نزح الشيء ، ينزح نزحا ونزوحا اي ؛ بعد ، ونزحت الدار إذا بعدت وبلد نازح اي بلد بعيد. النزوح هو ترك الشخص منطقته ليستقر في مكان آخر. وهو ذات الهجرة ولكن من منظور بلد المنشأ. ... نُزُوحُ السُّكَّانِ : خُرُوجُهُمْ وَبُعْدُهُمْ عَنْ مَقَرِّ سُكْنَاهُمْ النُّزوح القسريّ : الهجرة التي يقوم بها الأهالي هربًا من القصف والأعمال الحربيَّة التي تدفعهم إلى الانتقال قسريًّا ، (عمر ، ٢٠٠٨، ص ٢١٩١) .
أن الدراسات التي أجريت في المناطق المتضررة من الصراع في جميع أنحاء العالم ، قد أظهرت باستمرار أن الصراع المسلح له تأثير سلبي على التوافق النفسي للفرد ، فصلاح الأحوال العاطفية والنفسية يمكن الفرد من تحمل الضغوط العادية للحياة والعمل بشكل منتج ويجعل منه عضواً نشيطاً في مجتمعه. أما في حالات النزوح من وطأة الحروب ، يصبح الفرد، أكثر عرضة للمعاناة من مجموعة واسعة من اضطرابات الصحة النفسية والتوافق النفسي (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٣ ، ص٣٨) ، حيث يعاني اغلب النازحين في معسكرات أو مخيمات النزوح ، من اضطرابات نفسية نتيجة احداث الصادمة التي مروا بها على سبيل المثال لا للحصر العنف، القتل ، الاغتصاب ، أو الاعتداءات الجنسية بأنواعها المختلفة ، الاختطاف ، القيود المفروضة على حرية التنقل ، التعذيب، فقدان الممتلكات ، عدم وجود الغذاء الكافي والمأوى والرعاية الطبية الملائمين، أو جميع انتهاكات حقوق الإنسان والقانون الإنساني التي شاعت في الصراعات. وقد اثبتت الدراسات أن الاحداث الصادمة مرتبطة بشكل إيجابي مع اضطرابات الصحة النفسية التوافق النفسي وتشمل الاضطرابات الشائعة الناجمة عن الصراع والتي من المحتمل أن يعاني منها النازحين

اضطراب ما بعد الصدمة (القلق ، والاكتئاب، المشاكل النفسية مثل الأرق، آلام الظهر أو المعدة . والأعراض المصاحبة لهذه الأحوال الصحية النفسية والضغوط النفسية أكثر تشتمل بصفة عامة على مشاعر الخجل، ولوم النفس، والذكريات المجزأة، وعدم القدرة على التركيز، وتداخل الذكريات، وتجنب الظروف المرتبطة بالإجهاد، ومشكلات النوم، والكوابيس، واسترجاع أحداث الماضي، والتهيج، والغضب والقلق وعدم الثقة في الآخرين. والأشخاص الذين يعانون من ضعف الصحة النفسية، وخاصة الاكتئاب، قد يفكرون أيضا في الانتحار أو يحاولونه، وهم أكثر من غيرهم عرضة لضعف الصحة الجسدية، والتعرض للأخطار، والسلوكيات الضارة مثل تعاطي المخدرات) (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٣، ص. ١٨ – ٣٨).

وتشكل المتطلبات الحياتية اليومية والمستديمة هي الأخرى هموماً للنازح و يعتريه مخاوف مستمرة وخاصة في بداية عهده بالنزوح بعد أن يكون قد فقد كل شيء ولا يعرف مصيره ولا مستقبل حياته ويظل هذا التهديد يلازمه عندما يشعر بالعجز عن تأمين الضروريات الخاصة تلك المتصلة بالماء والغذاء والكساء والمأوى والصحة والتعليم وقضاء ....الخ مما يزيد من حدة اضطراباته النفسية ، يرى الباحثان إن النزوح عملية مأساوية حيث يتعرض فيها الفرد لمخاطر جسيمة وويلات من العذاب النفسي والجسدي والاجتماعي، والتي حتماً تؤثر على توافقه نفسياً .

الدراسات السابقة

لأثراء الاطار النظري معرفةً ومنهجاً واسلوباً ، رأى الباحثان ادراج بعض الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة على النحو التالي(تم عرض الدراسات تبعاً لتسلسها الزمني من اقدم للأحدث) :-

أولا : الدراسات العربية :

١) دراسة سلمى محمد إبراهيم (١٩٩٨) عن أثر النزوح على التوافق النفسي والاجتماعي لدى بمعسكر السلام : تكومن عينة الدراسة من (٢٠٠)امرأة نازحة بمعسكر السلام بامدرمان . أهم النتائج توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات التوافق النفسي الاجتماعي بين النازحات والمقيمات لصالح المقيمات لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات التوافق النفسي والاجتماعي.

٢) دراسة هيام أبو القاسم محمد بشير (٢٠٠١) اثر النزوح على التوافق النفسي. تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالب وطالبة بمعسكر السلام احياء السكن العشوائي . اهم النتائج لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي

للنازحين بين الذكور والاناث . توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي بين النازحين حسب السن لصالح اكبر سناً .

٣) دراسة عتاب عثمان ابوزيد (٢٠٠١)عن سمات الشخصية لدى تلاميذ مرحلة الأساس وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية. تكونت عينة الدراسة من(٣٠٠) تلميذ وتلميذة . اهم النتائج يوجد ارتباط دال بين النوع (ذكر /انثى) وسمة الانبساطية لصالح الذكور . لا يوجد ارتباط دال بين النوع (ذكر/انثى) وسمة العصابية .

٤) دراسة امنة مصطفى مامون النقر (٢٠٠٣) عن سمات الشخصية لدى الاحداث المشردين وعلاقتها ببعض المتغيرات تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طفلاً (٤٥) من الاحداث يعيشون ظروف اسرية مماثلة أهم النتائج : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمة الانبساطية لصالح تلاميذ المدارس

٥) دراسة عثمان حمدين عثمان (٢٠٠٥) عن التوافق النفسي الاجتماعي لدى النازحين الشباب (١٦-٢٠) . تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) شاب وشابة من النازحين بحي السلامة بمدينة ربك ولاية النيل الأبيض . أهم النتائج توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي بين الذكور والاناث في كل الابعاد لصالح الذكور . يتسم التوافق النفسي الاجتماعي للنازحين بحي السلامة بالإيجابية.

٦) دراسة عربية عالمية حول آثار الحرب على الأطفال في فلسطين (٢٠١٤) : قام بها باحثون أجانب في معهد «غرينوود» للصحة النفسية للطفل بجامعة ليستر بالمملكة المتحدة University of Leicester›s Greenwood Institute of Child Healthوباحثون عرب من جامعة القدس. وكانت عينة الدراسة مكونة من ٣٥٨ من المراهقين في غزة تتراوح أعمارهم بين ١٥ و١٨ عاما بينهم ١٥٨ من الذكور بنسبة (٤٤ %)، و٢٠٠ من الفتيات بنسبة (٥٦%) في المائة من العينة. وعرض الباحثون عليهم جميعا فيديوهات للحرب تظهر مشاهد دموية للقتلى ونزف دماء وحرب الشوارع في فلسطين. وكانت النتيجة أن هؤلاء المراهقين جميعا عانوا من القلق والاضطراب النفسي الذي استمر لفترات طويلة بعد مشاهدة الفيديوهات، خاصة الفتيات اللاتي عانين أكثر من الذكور من اضطراب ما بعد الصدمة، وأن هذه الأعراض تزداد حدتها في وجود الفقر وهو الأمر الذي يعاني منه معظم سكان غزة.

٧) أهم النتائج : أن المراهقين في قطاع غزة الذين يتعرضون للعنف الدائر هناك سوف يعانون في المستقبل على الأغلب من صدمات نفسية عنيفة تؤثر لاحقا في حياتهم.

٨) دراسة أحمد الصادق آدم (٢٠١٥) التوافق النفسي والاجتماعي للأطفال النازحين بمعسكر كلمة للنازحين بجنوب دارفور هدفت الدراسة الى معرفة السمة العامة للتوافق النفسي للأطفال النازحين بمعسكر كلمة للنازحين بولاية جنوب دارفور تكونت العينة من (٣٠٠) طفل أهم النتائج: يتسم التوافق النفسي للأطفال النازحين بمعسكر كلمة بالانخفاض. لا توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق النفسي وفقاً للنوع. لا توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق النفسي وفقاً للعمر.

الدراسات الأجنبية:

١) ستيفان بريبب وآخرون، (٢٠١٠) معاناة انتهاكات حقوق الإنسان وما يعقبها من اضطرابات نفسية :دراسة تالية للحرب في البلقان : اهم النتائج : انتهاكات حقوق الإنسان التي عاناها الأفراد أثناء صراعات البلقان تم ربطها إيجابيا بمخاطر اضطرابات ما بعد الصدمة ، اكتئاب شديد وأعراض اضطرابات الصحة النفسية الأخرى.

٢) آثار النزاع المسلح في جنوب السودان على الصحة النفسية (٢٠١٤) منظمة العفو الدولية تكونت العينة من (١٦١) شخصاً من النازحين استخدمت الدراسة " استجواب هارفارد عن الصدمات "لتقييم 16 نوعاً من الأحداث الصادمة وأعراض اضطرابات ما بعد الصدمة. أهم النتائج : أن 53 ٪ من أفراد العينة ظهرت عليهم أعراض متوافقة مع تشخيص اضطرابات ما بعد الصدمة من الاكتئاب والقلق .

وهنالك دراسات أخرى عن سمات الشخصية (الانبساطية والعصابية) مذكورة في دراسة (موسى ، ٢٠١٠) كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في الانبساط منها دراسة عبد الخالق(١٩٩٦) ودراسة محمد (١٩٩٥) ودراسة الناصر (١٩٩٦)، وأشارت دراسة عبد الخالق والآخرون (١٩٩٢) الى عدم وجود فروق بين الجنسين في العصابية (موسى ،٢٠١٠ ، ص١٤٠)

دراسات تناولت الانبساطية والعصابية واستخدمت نفس أداة الدراسة الحالية في جمع البيانات

١) دراسة كوستيلو وبرمان : Costello & Berchman: (١٩٦٢) أجريت هذه الدراسة لمعرفة الفروق عبر الحضارية بين الانجليز والكنديين في سمة العصابية والانبساطية ، أهم النتائج : عدم وجود فروق ذات دلالة في الانبساطية بين الذكور والاناث وجود فروق ذات دلالة في سمة العصابية لصالح الاناث .

٢) دراسة ريدنج واجلستاف Riding & Eglesstaff (1983) : أجريت الدراسة بهدف مقارنة الذكور والاناث في الانبساط ،تكونت العينة من (١٢٠) طالباً وطالبة واظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية على بعد الانبساط لصالح الذكور.

٣) دراسة لاتوري وآخرون Lattorre et al(١٩٨٣) هدفت الدراسة الفرق بين الذكور والاناث في سمتي الانبساطية والانطوائية : تكونت العينة من (٣٠٠) طالباً وطالبة ، أهم النتائج لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في الانبساطية ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في العصابية لصالح الاناث

التعقيب على الدراسات السابقة :

١. أجمعت معظم الدراسات التي تناولت موضوع اثر النزوح أن النزاعات المسلحة لها تأثير سلبي على التوافق النفسي ، وإن الاضطرابات النفسية التي تظهر عند المدنيين أيام الحروب والنزاعات كثيرة، ومتشابهة من بلد إلى آخر.
٢. أن الدراسات التي أهتمت بدراسة التوافق النفسي أجريت على مجتمعات مشابهة لمجتمع الدراسة .
٣. أما الدراسات التي تناولت سمات الشخصية كمتغير أجريت في مجتمعات غير مجتمع النازحين الا أن معظمها استخدمت قائمة ايزنك لسمات الشخصية وهي الأداة التي استخدمت في الدراسة الحالية
٤. اما عن المواضيع التي تناولتها الدراسات فقد تنوعت وشملت عدة مواضيع التوافق النفسي والاجتماعي واضطراب ما بعد الصدمة وسمات الانبساطية والانطوائية ، وأوجه الاختلاف كانت في بعض المتغيرات المستخدمة وفي حجم العينة .

وخلاصة القول قد استفاد الباحثان من تلك الدراسات في اثراء الاطار النظري وفي نحديد المنهج المستخدم والأساليب الاحصائية والأدوات الدراسة وتحليل وتفسير النتائج . وعلى الرغم من اتفاق الباحثان في في دراستهما الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المنهج وموضوع الدراسة إلا أنهما اختلفا عنها في تناولهما علاقة التوافق النفسي يسمتي العصابية والانبساطية في مجتمع النازحين .

فروض الدراسة : للإجابة على التساؤلات السالفة الذكر صيغت الفرضيات التالية :

١- هنالك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي وبين سمات الشخصية (عصابية ، إنبساطية) لدى طلاب وطالبات النازحين.

٢- يتسم التوافق النفسي ، لطلاب وطالبات النازحين بالسلبية.
٣- تتسم سمات الشخصية، لطلاب وطالبات النازحين بالسلبية.
٤- توجد فروق في التوافق النفسي وفقاً للنوع .
٥- توجد فروق في سمات الشخصية لدي طلاب النازحين تعزي للنوع ".

المنهج والإجراءات الميدانية:

المنهج هو الأداء أو الوسيلة التي يعتمد عليها في تحقيق الأهداف. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في سبيل التوصل إلى مجموعة من الحقائق العلمية ذات صلة بموضوع الدراسة.

نبذة مختصرة عن المجتمع الذي اجري فيه الدراسة :

اندلع الصراع المسلح في دارفور في العام ٢٠٠٣ ، وشهدت ولايات دارفور كارثة إنسانية لم يشهدها السودان عبر آلاف السنين ، حيث بلغ عدد النازحين في دارفور (٢,٧ مليون شخص) تقريباً تعداد عام (٢٠٠٩) . لجأ معظم السكان الذين اضطرّوا إلى النزوح من جرّاء هذه الصراعات إلى المخيمات وايضاً تعرف بالمعسكرات، التي سرعان ما انتشرت حول المدن الكبيرة بولايات دارفور (نيالا ، الفاشر ، الجنينة ، زالنجي)، يحسب أنها اكثر اماناً ، حيث توزّع معظم النازحين فيها (مركز العالمي لرصد النزوح الداخلي ، ٢٠٠٩، ص ٤٢). مع تطورات الاحداث تفاقمت الازمة ، واشتدت وطأة الحرب واتسعت دائرتها فى كل مناطق دارفور وتم تشريد المواطنين، من القبائل المختلفة وكثرت المعسكرات المنتظمة والغير منتظمة. وحينها تدخلت المنظمات الدولية . وعلى بعد ١٥كلم شرق مدينة نيالا يقع معسكر كلمة الذى يمتد على طول ١٣كلم وعرض ٢كلم . وتتلخص مهمته في الاساس إيواء النازحين منذ قيامه فى ٢٠٠٤م بعد ان قامت حكومة الولاية بتحويله من موقعه الاول غرب المدينة على طريق نيالا كاس. إلى هذا الموقع الحالي . ويعد الأكبر من بين رصفائه من المعسكرات بولايات دارفور الثلاث ، ويعيش فيه نحو٢٠٠,٠٠٠ نازح من أعراق مختلفة الاغلبية من قبيلة الفور بنسبة ٥٠% ، وتليها الداجو بنسبة ٣٠% ، والمساليت بنسبة ٥% ، والزغاوة وباقي القبائل ١٥% ، وقسم هذا المعسكر على ثماني قطاعات ويسمى كل قطاع باسم القرية المهجورة للقبيلة الغالبة فيه .(CAD Dar Fur Team 24 June 2007).

وتقول أميرة الحبر (٢٠٠٨) إن معسكر كلمة الذى خرج من سيطرة الحكومة سيطرت عليه بقوة الحركات المسلحة واستطاعت أن تملأ الفراغ الحكومي ليكون ساحة لمواجهات دامية بين الطرفين يدفع ثمنها دائماً النازحون البسطاء خاصة النساء والأطفال

والشيوخ، والحكومة بدأت مؤخراً تظهر قلقاً معلناً من المعسكر الذى تعلم ما يجرى بداخله ولتستطيع إيقافه وقالت أن المعسكر يشكل تهديداً أمنياً، وطالبت بتنظيم وجود النازحين فيه وإبعاد المظاهر المسلحة فى الوقت الذى يتمسك فيه شباب المعسكر بسلاحهم ويقولون أنهم يحمون به أنفسهم، ووفقاً لشهود عيان من المعسكر فإن النازحين يعيشون فيه حياة كاملة وكأنهم في دولة أخرى، يحتكمون إلى قانونهم ويتعاملون وفق واقعهم البعيد عن السيطرة القانونية والاقتصادية للدولة .(صحيفة الرأي العام ، العدد ٢٢٤٧٣ ، ٢٠٠٨/١٠/١٢م).

حتى تاريخ كتابة هذه الدراسة أن نازحو معسكر كلمة يرفضون التدخل الحكومي داخل المعسكر، أما الانفلات أمني فقد قل مما كان عليه الحال سابقاً. ولا زال معسكر كلمة يعيش نازحوه ، واقعاً يؤكد تماما بأنهم مواطنون منزوعوا الإرادة ، ولا يمتلكون حق السيطرة علي أنفسهم ، وأن قرار بقائهم علي قيد هذا المعسكر من عدمه، يتحكم فيه المنظمات الدولية، وشيوخ الكبار من رجال في المعسكر هم المتحدثون الرسميون باسم النازحين .

مجتمع الدراسة :

يقصد بمجتمع الدراسة المجموعة الكلية ذات العناصر التي يسعى الباحث الى ان يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة ، يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب النازحين بالمرحلة الثانوية الذين يدرسون بمدرسة بليل الثانوية وعددهم(٩٦٥) طالب وطالبة والمقيمين مع ذويهم ودرسوا بمدارس الأساس داخل المعسكر.

الجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي

الصف	بنين		بنات	
	عدد الفصول	عدد الطلاب	عدد الفصول	عدد الطالبات
الأول	٧	٢٠٩	٤	٢٠٠
الثاني	٤	٢٠٠	٣	١٨٠
الثالث	٢	٨٠	٢	٧٧
المجموع	١٣	٤٨٩	٩	٤٥٧

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بمعسكر كلمة المقيمين مع أسرهم داخل المعسكر وعددهم (٢٠٠) طالب وطالبة، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وشكلت عينة الدراسة نسبة (٢٠%) من مجتمع الدراسة:

الجدول رقم (٢) يوضح توزيع العينة المختارة

الصف	العدد المختار		ذكور		أناث	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الأول	٨٥	٤٢,٥%	٤٣	٤٣%	٤٢	٤٢%
الثاني	٧٥	٣٧,٥%	٣٧	٣٧%	٣٨	٣٨%
الثالث	٤٠	٢٠%	٢٠	٢٠%	٢٠	٢٠%
المجموع	٢٠٠	١٠٠%	١٠٠	١٠٠%	١٠٠	١٠٠%

أدوات البحث :

أولا: مقياس التوافق النفسي:

هذا المقياس أعده العالم الأمريكي هيو. م. بل (١٩٣٤م) وترجمه الي العربية محمد عثمان نجاتي (١٩٦٠م) وقننه عبد الرحمن الشيخ الطاهر (١٩٨٩م) ليتلاءم مع البيئة السودانية.

اختار الباحثان هذا المقياس لأنه أعد أصلاً لدراسة التوافق النفسي ، وطبق على البيئة المصرية والسودانية حيث كثرت استخدامه في الدراسات التي تناولت النزوح، كما أنه يقيس التوافق النفسي مباشرة ويتكون المقياس من (٧٠) عبارة على اعتبارها عبارات تقيس التوافق النفسي، واشتمل المقياس على بعدين (التوافق الصحي والتوافق الانفعالي) وعرض على لجنة من المحكمين لمعرفة آرائهم في المقياس واتفق المحكمون على ملائمة المقياس مع اعادة صياغة بعض البنود.

وقد تم حساب الصدق والثبات عن طريق معامل ألفاكرونباخ، وطبقت على عينة استطلاعية مقدراها (٤٠) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة اسفرت النتائج في بعد التوافق الانفعالي كانت نسبة الصدق(٠,٧٧) والثبات (٠,٦٠) وفي بعد التوافق الصحي نسبة الصدق (٠,٨٦) والثبات (٠,٧٥) حيث ان الدرجة الكلية للصدق بلغت (٠,٨٠) والثبات (٠,٦٤) .فالاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

ثانياً: مقياس أيزنك لسمات الشخصية:

قام أيزينك في العام ١٩٦٤م بنشر قائمة معدلة ومحسنة لقائمة مودسلي للشخصية Mauudsley personality inventory وأطلق عليها قائمة أيزينك للشخصية inventory Eysenck personality وهي من أعدادهانز أيزنك وسيبل ايزنك للشخصية Eysenck personality Questionnaire . عُرِّبت بنود اختبار آيزينك للشخصية أكثر من مرة منها تعريب مصطفى سويف وتعريب عبد الخالق، الذي أجرى دراسات عبر ثقافية بالتعاون مع آيزينك (Abdel-khalek & Eysenck,

(1983. وقد تم استخدام التعريب الذي قام به عبد الخالق في دراسات عديدة. أثبتت صلاحية وموثوقية جيدة للمقياس. اشتملت هذه القائمة في صيغتها المعربة الأصلية على ١٠١ بنداً. طبقت هذه الاستبانة على عينات مصرية كبيرة نسبياً ومتنوعة إلى حد ما (ن=١٣٣٠). وأخضعت البنود للتحليل العاملي الذي أسفر عن ٩١ بنداً. ونشر عبد الخالق دليل تعليمات الصيغة العربية (للأطفال والراشدين) في عام (١٩٩١). وكشفت هذه الدراسة عن معاملات ثبات مرتفعة لمقاييس الانبساطية والعصابية والكذب، إذ تبلغ على التوالي ٠,٧٧ و ٠,٨٠ و ٠,٧٩ للذكور و ٠,٧٦ و ٠,٨٠ و ٠,٧٥ للإناث. أما مقياس الذهانية فقد كان معامل ثباته منخفضاً إذ بلغ ٠,٥٩ بالنسبة للذكور و ٠,٤٥ بالنسبة للإناث. من ناحية أخرى حقق الذكور درجات مرتفعة عن الإناث في مقياس الذهانية والانبساطية ودرجات أقل في العصابية والكذب، أما العلاقة بين الأبعاد الأربعة فقد كانت سالبة بين الذهانية والانبساط، والذهنية والكذب، وبين الانبساطية والعصابية، وبين العصابية والكذب، في حين كانت إيجابية بين الذهانية والعصابية، والانبساطية والكذب، وذلك عند كلا الجنسين مع وجود ارتفاع أكثر من المتوقع في الارتباط بين العصابية والكذب، والعصابية والانبساط. وقد أجريت مقارنة بين الإنجليز والمصريين باستخدام البنود التي لها مفتاح تصحيح مشترك وظهر أن العينات المصرية تحقق درجة أعلى على مقياس الكذب والعصابية، وأن المصريات أقل انبساطية من الإنجليزيان. كما حصلت المصريات على درجات مرتفعة جداً من الإنجليزيان. أما ثبات إعادة التطبيق على العينات الإنجليزية فيتراوح بين ٠,٧١ و ٠,٩٠ في حين يتراوح ثبات الاتساق الداخلي (معامل ألفا) بين ٠,٦٨ و ٠,٨٥. (عبد الخالق، ١٩٩١ : ٧٩-٣٤).

وقد تم أعداد عدة ترجمات وتقنيات عربية للاختبار وفي السودان قام صلاح الجيلي الشيخ (١٩٨٧م) بتقنينه على البيئة السودانية، ودلت نتائج دراسته على صدق وثبات الاختبار، ويتكون الاختبار من تسعين سؤالاً ، (٢٦) سؤالاً لقياس الذهنية ، و(٢٤) سؤالاً لقياس العصابية ، و(٢١) سؤالاً لقياس الانبساطية ، و(١٩) سؤالاً لقياس الكذب ، ويتضمن الإجابة بنعم أو لا و يقيس أربعة أنماط، واقتبس الباحثان بعدي الانبساطية والعصابية للدراسة الحالية.

صدق المقياس : وللتأكد من ملائمته للدراسة الحالية وفهم عباراته عرض على لجنة من المحكمين نفس مجموعة السابقة المختصين في علم النفس والتربية ،وقام الباحثان بحذف ما أتفق علي حذفه . وقد تم حساب الصدق والثبات عن طريق معامل ألفاكرونباخ، وطبقت على عينة استطلاعية مقدراها (٤٠) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة والجدول التالي يوضح ثبات وصدق المقياس بناءً على أبعاده.

وكانت نسبة الصدق لسمات العصابية (٠,٨٣) الانبساطية (٠,٩٥) والثبات (٠,٦٩) (٠,٩٢) على التوالي الدرجة الكلية للصدق (٠,٩٢) وللثبات (٠,٨٥).

إجراءات الدراسة الميدانية : بعد أن قام الباحثان بتحديد المدارس بليل الثانوية (بنين وبنات)التي تعتبر من أكثر المدارس بالولاية التي توجد بها أكبر عدد من مجتمع الدراسة ويتوفر فيها شروط عينة الدراسة، ثم قام الباحثان بزيارات تمهيدية في المدارس لتعميق العلاقة بينه وبين مجتمع الدراسة.

وبعد التأكد من صدق وثبات المقاييس باستخدام طرق قياس الصدق والثبات المذكورة ، قام الباحثان بتحديد مجتمع الدراسة بالتعاون من إدارة المدرسة لاختيار بعض الطلاب ، ثم قام الباحثان بالالتقاء بأفراد العينة وهم داخل فصولهم، حيث شرحا لهم أهداف الدراسة وكيفية الإجابة على المقاييس حيث وجد الباحثان قبولاً من أفراد مجتمع الدراسة،

قام الباحثان بتفريغ نتائج التطبيق بعد تصحيح الأوراق واستخراج درجات كل فرد وتمت المعالجة الإحصائية ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) مستخدماً الأساليب التالية: معامل ارتباط بيرسون، اختبار (ت) للعينة الواحدة ولعينتين مستقلتين، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، من الوصول إلى النتائج المتعلقة بالعلاقات والفروق الإحصائية التي تتصل بفروض الدراسة وتجيب على أسئلة البحث.

عرض النتائج

يتم في هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت اليها الدراسة من خلال الاجابة عن أسئلة الدراسة وفروضها،

الفرض الاول :

ينص الفرض الاول علي انه " توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي (الانفعالي ،الصحي) وبين سمات الشخصية (عصابية ، انبساطية) لدى طلاب وطالبات النازحين.

جدول (٣) يوضح معامل ارتباط بيرسون لمعرفة ما إذا كانت هنالك علاقة إرتباطية بين التوافق النفسي وسمات الشخصية

البعد	حجم العينة		الانفعالي	الصحي	الدرجة الكلية
العصابية	٢٠٠	الارتباط	٠,١٣	٠,١٨	٠,١٧
		الاحتمالية	٠,٠١	٠,٠٠	٠,٠٠
		الاستنتاج	يوجد ارتباط موجب	يوجد ارتباط موجب	يوجد ارتباط موجب
		مستوي الدلالة	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٥
الانبساطية	٢٠٠	الارتباط	-٠,٠٤	٠,١٣-	٠,٠٦-
		الاحتمالية	٠,٤٥	٠,٠٠	٠,٢٣
		الاستنتاج	لا يوجد ارتباط	يوجد ارتباط سالب	لا يوجد ارتباط
		مستوي الدلالة	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٥
الدرجة الكلية	٢٠٠	الارتباط	٠,١٧	٠,١١	٠,١٩
		الاحتمالية	٠,٠٠	٠,٠٣	٠,٠٠
		الاستنتاج	يوجد ارتباط موجب	يوجد ارتباط موجب	يوجد ارتباط موجب
		مستوي الدلالة	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٥

من خلال النتيجة المبينة بالجدول أعلاه ، نلاحظ أن قيمة (ر) دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) أي أن قيمة موجبة فإنه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الدرجة الكلية للتوافق النفسي والدرجة الكلية لسمات الشخصية.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة احمد الصادق آدم (٢٠١٥) التي توصلت الى أن التوافق النفسي للأطفال النازحين بمعسكر كلمة يتسم بالانخفاض. ودراسة ستيفان بريبب وآخرون،(٢٠١٠) التي توصلت الى أن انتهاكات حقوق الإنسان التي عاناها الأفراد أثناء صراعات البلقان تم ربطها إيجابيا بمخاطر اضطرابات ما بعد الصدمة، ودراسة معهد غرينوود وجامعة القدس حول آثار الحرب على الأطفال في فلسطين (٢٠١٤) التي توصلت الى أن المراهقين في قطاع غزة الذين يتعرضون للعنف الدائر هناك سوف يعانون في المستقبل على الأغلب من صدمات نفسية عنيفة تؤثر لاحقا في حياتهم، ودراسة منظمة العفو الدولية (٢٠١٤) عن أثار النزاع المسلح في جنوب السودان على الصحة النفسية التي توصلت الى أن ٥٣ ٪ من أفراد العينة ظهرت عليهم أعراض متوافقة مع تشخيص اضطرابات ما بعد الصدمة . حيث اثبتت الدراسات الآنفة أن الاحداث الصادمة مرتبطة بشكل إيجابي مع اضطرابات الصحة النفسية والتوافق النفسي وتشمل الاضطرابات الشائعة الناجمة عن الصراع والتي من المحتمل أن يعاني منها معظم النازحين من افراد العينة اضطراب ما بعد الصدمة القلق ، والاكتئاب، المشاكل النفسية مثل الأرق، آلام الظهر أو المعدة . والأعراض المصاحبة لهذه الأحوال الصحية النفسية والضغوط النفسية أكثر تشتمل بصفة عامة على مشاعر الخجل، ولوم النفس، والذكريات المجزأة، وعدم القدرة على التركيز، وتداخل الذكريات، وتجنب الظروف المرتبطة بالإجهاد، ومشكلات النوم، والكوابيس، واسترجاع أحداث الماضي، والتهيج، والغضب والقلق وعدم الثقة في الآخرين. والأشخاص الذين يعانون من ضعف الصحة النفسية، وخاصة الاكتئاب، قد يفكرون أيضا في الانتحار أو يحاولونه، وهم أكثر من غيرهم عرضة لضعف الصحة الجسدية، والتعرض للأخطار، والسلوكيات الضارة مثل تعاطي المخدرات. (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٣، ص١٨ – ٣٨). فالإنسان وحدة جسمية نفسية اجتماعية إن اضطرب جانب منها اضطربت له سائر جوانبها. وايضاً يعود سوء التوافق النفسي لأفراد العينة إلى بيئة المعسكر التي تنتشر فيها المشكلات الصحية وينعدم فيها الأمن والسلام والاستقرار النفسي، إضافة إلى الوضع الاقتصادي لأسر الطلاب حيث أنها لم تستطع أن توفر الجو المناسب الذي يلبي لهؤلاء الطلاب احتياجاتهم المادية ويشبع حاجاتهم النفسية ويحقق لهم الاتزان الانفعالي. انعكست آثار الحرب على الأوضاع الصحية في معسكر كلمة، حيث تردى ونقص في

الأدوية المتاحة ، وانتشار للأمراض (مثل النزلات والحميات) وارتفاع لمعدلات الوفيات وسط الأطفال ، والعجزة داخل المعسكر هو خير دليل بآن الاوضاع الصحية في غاية السوء.

يؤكد الباحثان أيضاً أن هذه الحياة التي يحييها طلاب وطالبات النازحين داخل معسكر كلمة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم إضافة للمواقف والخبرات السيئة التي مروا بها، كفيلة أن تطور فيهم استجابات غير سوية واضطرابات نفسية، واتسمت شخصياتهم بسوء التوافق.

الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني علي الاتي: "يتسم التوافق النفسي لطلاب وطالبات النازحين بالسلبية"

جدول رقم (٤) يوضح اختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة ما إذا كان التوافق النفسي يتميز بالسلبية لدى طلاب وطالبات النازحين

البعد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط النظرى	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
التوافق الانفعالى	٢٠٠	٢١,٠٠	٣١,١١	٤,٥٠	١٩٩	١٠,٨٨	٠,٠٠	يتميز بالارتفاع عند مستوى الدلالة ٠,٠٥
التوافق الصحى	٢٠٠	١٣,٠٠	١٤,٦١	٢,٠٠	١٩٩	٤,٤٤	٠,٠٠	يتميز بالارتفاع عند مستوى الدلالة ٠,٠٥
الدرجة الكلية	٢٠٠	٧٠,٠٠	٩٠,٦٨	٧,٨٦	١٩٩	١٣,٢٨	٠,٠٠	يتميز بالارتفاع عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول أعلاه أن السمة العامة لأبعاد التوافق النفسي لطلاب النازحين تتسم بالسلبية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي أقل من قيمة المتوسط النظري، كما يتميز بالارتفاع عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) .

تفسير ومناقشة الفرض الثاني:

أشارت الدراسة إلى أنه يتسم التوافق النفسي لدى طلاب طالبات النازحين بمعسكر كلمة بالسلبية. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة سلمى محمد إبراهيم (١٩٩٨) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات التوافق النفسي الاجتماعي

بين النازحات والمقيمات لصالح المقيمات، وايضاً اتفقت هذه النتيجة مع دراسة احمد الصادق آدم (٢٠١٥) التي أشارت الى ان التوافق النفسي للأطفال النازحين بمعسكر كلمة منخفض ، أن نوع الحياة التي يعيشها الطفل أثناء فترة نموه وتنشئته بجانب المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرته تؤثر تأثيراً مباشراً على توافقه النفسي. قد اثبتت دراسة منظمة الصحة العالمية (٢٠١٣) أن الاحداث الصادمة مرتبطة بشكل إيجابي مع اضطرابات الصحة النفسية التوافق النفسي وتشمل الاضطرابات الشائعة الناجمة عن الصراع : القلق ، والاكتئاب، المشاكل النفسية مثل الأرق، آلام الظهر أو المعدة . والأعراض المصاحبة لهذه الأحوال الصحية النفسية والضغوط النفسية أكثر تشتمل بصفة عامة على مشاعر الخجل، ولوم النفس، والذكريات المجزأة، وعدم القدرة على التركيز، وتداخل الذكريات، وتجنب الظروف المرتبطة بالإجهاد، ومشكلات النوم، والكوابيس، واسترجاع أحداث الماضي، والتهيج، والغضب والقلق وعدم الثقة في الآخرين. والأشخاص الذين يعانون من ضعف الصحة النفسية، وخاصة الاكتئاب، قد يفكرون أيضا في الانتحار أو يحاولونه، وهم أكثر من غيرهم عرضة لضعف الصحة الجسدية، والتعرض للأخطار، والسلوكيات الضارة مثل تعاطي المخدرات) (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٣، ص. ١٨ – ٣٨).

الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث علي الآتي "تتسم سمات الشخصية لطلاب وطالبات النازحين بالسلبية"

جدول رقم (٥) يوضح اختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة ما اذا كان سمات الشخصية تتميز بالسلبية لدى طلاب وطالبات النازحين

البعد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط النظرى	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
العصابية	٢٠٠	٤,٣٥	٥,٤٥	١,٧٠	١٩٩	٢,٣٤	٠,٠٠	يتميز بالارتفاع عند مستوى الدلالة ٠,٠٥
الانبساطية	٢٠٠	٤,٠٠	٣,٢٢	١,١٢	١٩٩	٢,٤٥	٠,٠٠	يتميز بالانخفاض عند مستوى الدلالة ٠,٠٥
الدرجة الكلية	٢٠٠	٢٠,٠٠	٢١,١٠	٢,٢١	١٩٩	٤,٢٠	٠,٠٠	يتميز بالارتفاع عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

يتضح من عرض نتائج الجدول أن السمة العامة المميزة لسمات الشخصية لطلاب النازحين تتميز بالسلبية . حيث أن قيمة المتوسط الحسابي أقل من قيمة المتوسط النظري، كما يتميز بالارتفاع عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) .

أشارت الدراسة إلى أن السمة العامة للشخصية لدى طلاب وطالبات النازحين بمعسكر كلمة تتسم بالسلبية، يقول مكولسكى المذكور في عبد الباقي احمد ، ومواهب الطيب (٢٠٠٢م) المذكورة في (موسى، ٢٠١٠) إن الاطفال مستقبلين سلبيين للخبرات الصادمة التي تمر بهم بينما هم في نفس الوقت مستهلكين من الطراز الأول لكل التجارب التي تصادفهم سواء كانت جيدة أو سيئة.

تفسير ومناقشة الفرض الثالث:

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الباقي أحمد (٢٠٠٠م) التي توصلت إلى أن الأعراض النفسية للأطفال النازحين يتسم بالسلبية ، وتتفق مع دراسة تماضر عبد الوهاب (١٩٩٤م) المذكورة في (موسى،٢٠١٠) التي توصلت إلى أن نسبة الإصابة بالأمراض النفسية والعصبية للنازحين من الإقليم الجنوبي قد ازدادت وذلك للضغوط العديدة التي يتعرضون لها من تغيير بيئى مفاجئ وفقد لأراضيهم وماشيتهم والعديد من أفراد أسرهم مما جعلهم عرضة للإصابة بمختلف الأمراض النفسية والعصبية.

يلاحظ الباحثان إن كل أسر هولاء الطلاب نزحت لهذه المنطقة من مناطق الصراع مما يعنى إن حياة هولا الطلاب تميزت بتاريخ طويل من العوز والحرمان وهو الحال الذي رآه الباحثان في ارض المعسكر حيث تنعدم ساحات اللعب، فالتجارب الضاغطة في حياة هؤلاء الطلاب ربما ينجم عنها تغير في بنيتهم الشخصية مما ينعكس سلباً على سماتهم الشخصية. وعلاوة على ما ذكر فإن الطلاب في هذا المعسكر لا يتمتعون بالرعاية الأسرية كما ينبغي، هذا الحرمان فى كل أبعاده بالإضافة للمرحلة العمرية للطالب يمكن ان تعمل على ظهور الإعراض النفسية وسط الطلاب النازحين بمعسكر كلمة .

الفرض الرابع: ينص هذا الفرض علي انه " توجد فروق في التوافق النفسي لدي عينة الدراسة تعزي لمتغير للنوع ".

جدول رقم (٦) يوضح الفروق في التوافق النفسي بين الذكور والاناث

البعد	مجموعتي المقارنة	جحم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الاستنتاج
التوافق الانفعالى	ذكر	١٠٠	33.07	5.50	198	2.55	توجد فروق لصالح ذكور
	انثى	١٠٠	28.12	2.11			

التوافق الصحي	ذكر	١٠٠	15.50	1.15	198	3.32	توجد فروق لصالح ذكور
	انثى	١٠٠	13.23	1.14			
الدرجة الكلية	ذكر	١٠٠	88,12	6.28	198	3.10	توجد فروق لصالح ذكور
	انثى	١٠٠	78.72	5.22			

من الجدول رقم (٦) أعلاه يلاحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين البنين والبنات من طلاب النازحين بمعسكر كلمة في كل ابعاد التوافق النفسي وفى الدرجة الكلية للتوافق، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢,٥٥) اكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوي (٠,٠٥) والتي تساوي ١,٦٩٠، في التوافق الانفعالي لصالح الذكور، في التوافق الصحي لصالح الذكور حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣,٣٢) اكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوي (١,٦٩٠)، وفي التوافق الكلي لصالح الذكور حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣,١٠) اكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوي (٠,٠٥) والتي تساوي (١,٦٩٠).

تفسير ومناقشة الفرض الرابع:

اشارت الدراسة إلى وجود فروق في التوافق النفسي بين ذكور وإناث النازحين بمعسكر كلمة، لصالح الذكور، يعتقد الباحثان أن الذكور خاصة طلاب المرحلة الثانوية بمعسكر كلمة من خلال وجودهم في المعسكر لأكثر من ست سنوات واحتكاكهم مع بعضهم والقيام بإعمال مختلفة والأنشطة الرياضية قد أكسبتهم خبرات ومهارات مكنتهم من اكتساب آليات من خلالها حدث لهم التوافق النفسي، كما أن دور الرجل في هذا المجتمع هو الدور الريادي أو ربان السفينة وبالتالي التنشئة الاجتماعية التي يربى عليها تدفع به لقيادة الأسرة من الصغر بالتالي عليه جهد مضاعف في اكتساب المعرفة والمهارات التي تساعده على التوافق النفسي، بخلاف الإناث اللائي لا يمتلكن وسائل الترفيه مثل ميادين اللعب والأندية، كما يقل أدوارهن القيادية ومبادراتهن في مجتمع المعسكر مما انعكس سلباً على توافقهم النفسي، ويشير الباحثان إلي أن الاختلاف بين الذكور والإناث في الأدوار تشكلها الظروف الاجتماعية وليس الاختلاف البيولوجي.

هذه الدراسة اختلفت في نتائجها مع دراسة كل من هيام أبو القاسم (٢٠٠١م)حيث توصلت الى ليس هنالك فروق دالة إحصائياً في التوافق النفسي والاجتماعي للنازحين بين الذكور الإناث، وكذلك دراسة عفاف قدح الدم (١٩٩٢م) المذكورة في دراسة (موسى،٢٠١٠) حيث إشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق بين النساء والرجال اللاجئين ، ويلاحظ إن هذه الدراسة كانت خاصة باللاجئين الإثيوبيين والارتريين بينما هذه الدراسة حول النزوح.

واتفقت في نتائجها مع دراسة كل من دراسة عثمان عثمان (٢٠٠٥م)حيث إشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي والاجتماعي بين الشباب النازحين (ذكور- إناث) لصالح الذكور. ودراسة منى يوسف (٢٠٠٨م) المذكورة في (موسى، ٢٠١٠) التي توصلت إلى إن النازحين الذكور افضل في الصحة النفسية وتقدير الذات ودافع الإنجاز والتحصيل الدراسي من الإناث.

الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس علي أنه " توجد فروق في سمات الشخصية لدي طلاب النازحين تعزي للنوع ".

جدول رقم (٧) يوضح اختبار (ت) لعينتين لمعرفة ماذا كانت هنالك فروق فى سمات الشخصية بين الذكور الاناث

البعد	مجموعتى المقارنة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الاستنتاج
عصابية	ذكر	١٠٠	5.02	2.10	198	2.11	توجد فروق لصالح ذكور
	انثى	١٠٠	4.50	1.9			
إنبساطية	ذكر	١٠٠	3.21	1.15	198	0.02	لا توجد فروق
	انثى	١٠٠	3.20	1.60			
الدرجة الكلية	ذكر	١٠٠	18.20	1.71	198	2.50	توجد فروق لصالح ذكور
	انثى	١٠٠	16.02	2.32			

توضح بيانات الجدول اعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة العصابية لصالح الذكور حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢,١١) اكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوي (٠,٠٥) والتي تساوي ١,٦٩٠، في الدرجة الكلية لسمات الشخصية لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢,٥٠) اكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوي (١,٦٩٠)، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في بعد الانبساطية حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٠٢) أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوي (٠,٠٥) والتي تساوي (١,٦٩٠).

تفسير ومناقشة الفرض الخامس:

أشارت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين، في العصابية لصالح الذكور وفى الدرجة الكلية لصالح الذكور بينما لا توجد فروق بين الجنسين في الانبساط. تتفق مع نتائج دراسات احمد عبد الخالق (١٩٩٦)، يوسف محمد (١٩٩٥) ممدوح احمد(١٩٩٦)، وحصة الناصر (١٩٩٦) ، وبدر الأنصاري ٢٠٠٢، ١٩٧٥ Eysenck & Eysenck التي كشف إن الإناث أكثر عصابية من الذكور وقد أشار

أيضاً عثمان أمين (٢٠٠٨م) إلى أن للنساء درجات أعلى في العصابية مقارنة بالرجال. على حين تتعارض مع نتائج دراسة أحمد عبد الخالق وآخرون (١٩٩٢) التي لم تكشف عن وجود فروق جوهرية بين الجنسين في العصابية.

وفيما يتعلق بالانبساطية قد كشفت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود وفروق جوهرية بين الجنسين في الانبساطية مما يتفق مع نتائج دراسة أحمد عبد الخالق وآخرون (١٩٩٢) حصة الناصر (١٩٩٦) ، بدر الأنصاري (١٩٩٧) التي لم تكشف عن وجود فروق بين الجنسين في الانبساطية وتتعارض نتائج الدراسات كل من أحمد عبد الخالق (١٩٩١) ، يوسف محمد (١٩٩٥)، ممدوح احمد (١٩٩٦)، (1975) Eysenck & Eysenck ،التي كشفت عن وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور. ويشير بدر الأنصاري (١٩٩٧)إلى إنه من الممكن أن نفترض تضارب نتائج الدارسات الخاصة بالفروق بين الجنسين، في الأداء على اختبار (أيزنك) للشخصية، يرجع إلى مشكلات قياسية، حجم العينات ونوعيتها. وأشارت الدراسة إلى وجود فروق بين ذكور وإناث النازحين فى الدرجة الكلية لسمات الشخصية لصالح الذكور، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاعتماد إلى القاعدة النفسية التي تفسر تأثير الضغوط على الإنسان أنه يعتمد على الظروف المؤثرة، وعلى قدرات الفرد الشخصية فى مواجهة الضغوط.والمعروف أن التكوين النفسي والجسمي يؤثران على الخبرات التي يتعرض لها الفرد في ثقافة معينة.

ويمكن ان نعتبر ان للمكانة الاجتماعية التي يحظى بها الرجل وأدواره داخل معسكر كلمة اثراً واضحاً على صحته النفسية واستعداده لمواجهة الضغوط، وعلى امتصاص الصدمات والهزات النفسية الناتجة عن الانتقال، أكثر من المرأة التي تقل مكانها وتختلف أدوارها الاجتماعية عن الرجل مما انعكس سلباً عليها.

خلاصة الدراسة:

تطرقت الدراسة الحالية الى معرفة العلاقة بين التوافق النفسي وسمات الشخصية (الانبساطية والعصابية) لدى عينة من الطلاب النازحين (ذكور / أناث) ، كسائر الدراسات العلمية في مجال علم النفس ، التزم الباحثان بكل الخطوات العلمية والمنهجية ، بدءاً بالاطار النظري حيث قدما تصوراً عاما حول التوافق النفسي (مفهومه ونظرياته ، ومجالاته ، ومظاهره) ومضمون سمتي الانبساطية والعصابية في علم النفس، واثر النزوح على التوافق النفسي للفرد ، حيث طرح الباحثان عدد من الفروض نابعة من تصورهما الجامعة بين متغيرات الدراسة.

ولاختبار فروض الدراسة وتحليل البيانات المتحصلة ، تم استخدام المنهج الوصفي بشقيه (الارتباطي والمقارن). وفي ضوء الدراسة الميدانية، ونتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة التي تمحورت حول معرفة العلاقة بين التوافق النفسي وسمتي الانبساطية والعصابية وبعد الإجابة على تساؤلات الدراسة واختبار فرضياتها اسفرت الدراسة عن جملة من النتائج والتي دعمت نتائج بعض الدراسات السابقة حيث توصلت الى النتائج التالية : -

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة موجبة بين التوافق النفسي وسمات الشخصية لدى النازحين .
- توجد فروق في التوافق النفسي بين ذكور وإناث النازحين .
- توجد فروق في سمات الشخصية بين ذكور وإناث النازحين .
- يتسم التوافق النفسي لطلاب وطالبات النازحين بالسلبية .
- تتسم سمات الشخصية لطلاب وطالبات النازحين بالسلبية .

التوصيات :-

من خلال ما اسفرت عنها نتائج الدراسة يوصى الباحثان بالآتي :

- إنشاء مراكز الإرشاد النفسي ورعاية الأحداث لإعادة التأهيل داخل معسكر كلمة واستيعاب باحثين اجتماعيين وإخصائيين نفسيين للعمل في هذه المراكز .
- الاهتمام بالطفولة وذلك بإنشاء رياض الأطفال وتوفير خدمات التطعيم وتوعية الأمهات بالمخاطر الصحية التى تنجم عن سوء التربية .
- إتاحة الفرصة للاحتكاك بالآخرين من خلال اللعب المشترك والمنافسات والجمعيات العلمية والمنتديات والرحلات .
- على إدارة مدارس النازحين بالولاية توفير الرعاية النفسية للطلاب والطالبات من خلال برنامج التوجيه والإرشاد ، والعمل على تنمية مهارات الأطفال والشباب الاجتماعية
- تطبيق برنامج التوجيه والإرشاد بمدارس النازحين بولايات دارفور .
- العمل على تجاوز ما خلفته الحرب من آثار سلبية من خلال الموسيقى والغناء والمسرح ، لأن الموسيقى تساعد على الاسترخاء وتهدئة الأعصاب ، والغناء ينمى روح الجماعة ، والمسرح يخلق البهجة والسرور فى نفوسهم مما يخفف عنهم صدمة الحرب ويساعدهم على تجاوز الصور السيئة من حريق وقتل .

- عقد مؤتمرات وورش عمل لمناقشة المشكلات النفسية والاجتماعية لأبناء النازحين وضرورة إشراك خبراء فى علم النفس وعلم الاجتماع فى هذه اللقاءات وتنفيذ توصياتها وقراراتها .

قائمة المراجع

اولاً : المراجع العربية :

عمر، أحمد مختار. (٢٠٠٨) . معجم اللغة العربية المعاصرة . ط١ ، القاهرة : عالم الكتب .
الداهري، صالح حسن. (٢٠٠٨). أساسيات التوافق النفسي الاضطرابات السلوكية والانفعالية (الأسس والنظريات). ط ١، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
زهران ، حامد عبد السلام . (٢٠٠٥) . الصحة النفسية والعلاج النفسي . ط٤ ، القاهرة : عالم الكتب .
حشمت ، حسين احمد حشمت ومصطفي حسين باهي. (٢٠٠٦) . التوافق النفسي والتوازن الوظيفي . ط١ ، الدار العالمية للنشر والتوزيع ،.
عبد الغفار ، عبد السلام .(١٩٩٠) . مقدمة في الصحة النفسية . القاهرة : مكتبة النهضة العربية .
عبد الخالق، أحمد . (١٩٨٧). الأبعاد الأساسية للشخصية. ط٤، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية. المصرية . مصر : مكتبة الانجلو المصرية
زهران، حامد. (١٩٩٧). الصحة النفسية والعلاج النفسي . ط٣ ، القاهرة : عالم الكتب.
عبد الخالق، أحمد.(١٩٨٣). الأبعاد الاساسية للشخصية . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
فوزي ، جبل. (٢٠٠٠ . الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية .ط ١، مصر: المكتبة الجامعية.
كامل، سهير أحمد. (١٩٩٩) . الصحة النفسية والتوافق . القاهرة : مركز الإسكندرية للكتاب . مصر
شاذلي ، عبد الحميد. (٢٠٠١). الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية. ط١، الإسكندرية : المكتبة الجامعية.

موسى، عبد الله عبد الحي . (١٩٨٠) . التوافق النفسي لطلاب وطالبات كليات التربية في بحوث علم النفس التربوي . القاهرة : مكتبة الخانجي.

عبد اللطيف ، مدحت عبد الحميد . (١٩٩٦) . الصحة النفسية والتفوق الدراسي. بيروت : دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

مصطفى فهمي . (١٩٧٩) . التوافق الشخصي والاجتماعي. القاهرة : مكتبة الخانجي.

سفيان ، نبيل . (٢٠٠٤) . المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي. ط١، القاهرة ، مصر : أيتراك للنشر والتوزيع.

عبد العلايلي ، الشيخ . (بدون تاريخ) . لسان العرب . المجلد٣ ، بيروت : مطبعة العرب.

عبد الخالق، أحمد. (١٩٩١). استخبار أيزنك للشخصية. دليل تعليمات الصيغة العربية. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

عبد الخالق، أحمد (١٩٩٦). قياس الشخصية. الكويت: .لجنة التأليف والتعريب والنشر- جامعة الكويت.

عبد الخالق، أحمد (١٩٩١). (تعريب وإعداد) استخبار آيزينك للشخصية دليل تعليمات الصيغة العربية (للأطفال والراشدين). تأليف آيزينك و آيزينك. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

ثانياً : رسائل الجامعية غير المنشورة

ابراهيم ، سلمى محمد . (١٩٩٨م) اثر النزوح على التوافق النفسي الاجتماعي لدى النازحين في معسكرات السلام . رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الكوارث واللاجئين .

الشيخ ، صلاح الجيلي الشيخ .(١٩٨٧م). تقنين مقياس ايزينك للشخصية على البيئة السودانية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخرطوم، كلية الآداب.

عثمان ، حمدين عثمان(٢٠٠٥م). التوافق النفسي والاجتماعي لدى النازحين الشباب (١٦-٢٠سنة)بحي السلام مدينة ربك ولاية النيل الابيض، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخرطوم ، كلية الآداب .

بشير ، هيام ابو القاسم محمد (٢٠٠١). مؤثرات النزوح على التوافق النفسي والاجتماعي والتحصيل الدراسي ، دراسة مقارنة بين النازحين بمعسكرات السلام واحياء السكن العشوائي ، معهد دراسات الكوارث

موسى ، صالح (٢٠١٠). العلاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي وبعض سمات الشخصية رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نيالا ، كلية العلوم التربوية

ثالثاً : المجلات والدوريات والمؤتمرات: -

ناصر، حصة (١٩٩٦). سلوك النمط "أ" وعلاقته بالعصابية والانبساطية. مجلة العلوم الاجتماعية. مجلد ٢٤ العدد ٤ (٥٧-٧٢).

لأنصاري، بدر محمد (١٩٩٧) "الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية في الثقافة الكويتية". المجلة العربية - للعلوم الانسانية، العدد ٨٨. ص ٥٢ - ٥٩

مركز العالمي لرصد النزوح الداخلي .(٢٠٠٩) .النزوح الداخلي الملخص العالمي للتطورات ولاتجاهات للعام (٢٠٠٩)

الحبر ، اميرة صحيفة الرأي العام . العدد ٢٢٤٧٣ . ٢٠٠٨/١٠/١٢م

منظمة الصحة العالمية . (٢٠١٣) . خطة عمل الصحة النفسية . ص١٨-٣٨)

بدر محمد الأنصاري .(٢٠٠٢). الصورة الكويتية لاستخبارا يزنك للشخصية ،مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد١٠٤، مجلس النشر العلمي جامعة الكويت

عبد الله صالح الرويتع وحمود هزاع الشريف . (٢٠٠٤م) ابعاد الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة الاداب والعلوم الانسانية، العدد ٤٣

أحمد، عبد الباقي دفع الله .(٢٠٠٤). الصحة النفسية المرأة والطفل، مجلة دراسات نفسية ، تصدر عن الجمعية السودانية ،العدد ٣

أحمد، عبد الباقي دفع الله ، ومواهب إبراهيم .(٢٠٠٢م). التوافق النفسي والاجتماعي للطلاب المكفوفين بالجامعات الحكومية بولاية الخرطوم ، مجلة دراسات نفسية ، العدد ١.

احمد ، عبد الباقي دفع الله .(٢٠٠٣م). الاضطرابات النفسية وسط الاطفال والنساء النازحات بمعسكر قوز السلام ، كوستي ،مجلة دراسات نفسية .

محمد ،يوسف عبد الفتاح (١٩٩٥). الأبعاد الأساسية للشخصية وأنماط التعلم والتفكير لدى عينة من الجنسين بدولة الإمارات. مجلة العلوم الاجتماعية. المجلد ٢٣ العدد ٣ (٣٣-٥٧).

رابعاً : المراجع باللغة الإنجليزية :

Eysenck,H.-J. und Rachman, S. (١٩٧٢). Neurosen- Ursachen und Heilmethoden. Berlin. Verlag der Wissenschaften.

Abdel-Khalek, A. M. & Eysenck, S. B.G. (1983). A Cross-Cultural Study of Personality: Egypt and England. Research in Behavior & Personality. Vol. 3(215-226).

Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1975). Manual of Eysenck Personality Questionnaire. Hoddor & Stoughton, London. p 415

Eysenck, H. J. (1967). The Biological Basis of Personality. C. C. Thomas, Springfield. P:27

CAD Dar Fur Team 24 June 2007

Benjamin B Wolman (1973).Dictionary of behavioral science Published by Van Nostrand Reinhold (1973) Anybook Ltd. (Lincoln, United Kingdom)

خامساً : المواقع الالكترونية

دودو ، صونيا(٢٠١٧) . الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق شبه الطبي دراسة ميدانية بمستشفى محمد بوضياف بمدينة ورقلة ومستشفى الزهراوي بمدينة المسيلة انظر :
https://bu.univ-ouargla.dz/Theses%20DOCTORAT/Doudou-Sounia-Doctorat.pdf

سيتي، حسينة (٢٠١٣) التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الاولى ثانوي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بدائرة تقرت
https://bu.univ-ouargla.dz/master/pdf/Bensati_Hassina.pdf?idmemoire=214

بركات ، زياد (٢٠١٠) الشخصية الانبساطية والعصابية وتأثيرها في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في طولكرم
www.qou.edu/home/sciResearch/researchersPages/ziadBarakat/r15_drZiadBarakat.pdf

الشريف ، والرويتع .(٢٠٠٧) مقياس ايزنك المعدل النسخة السعودية لعينة الاناث ، ww.acofps.com/vb/attachment.php?attachmentid=1291&d=131590879

مركز رصد النزوح الداخلي (٢٠٠٩) النزوح الداخلي الملخص العالمي للاتجاهات والتطورات للعام ٢٠٠٩ www.internal-displacement.org/assets/.../2010-global-overview2009-global-ar.pdf

دراسة عربية عالمية حول آثار الحرب على الأطفال في فلسطين. (٢٠١٤):

(الشرق الأوسط جريدة العرب الدولية) الجمعة ١٨ شوال ١٤٣٥ هـ ١٥ اغسطس ٢٠١٤ العدد ١٣٠٤٤ https://aawsat.com/home/article/159816

منظمة العفو الدولية . (٢٠١٦) . لقد تحجرت قلوبنا آثار النزاع المسلح في جنوب السودان على الصحة النفسية.
https://www.amnesty.org/download/Documents/AFR6532032016ARABIC.PDF

تحسين مستوى التحصيل المعرفي باستخدام التعلم المدمج التعاوني لدى طلبة الدراسات العليا

إعـــــــداد
د/عبد العزيز محمد جودة سلامة د/الســـيد ســـعد الخميسي
أحمد محمد نوبي سعيد
كلية الدراسات العليا - جامعة الخليج العربي

هدف البحث الحالي إلى قياس أثر تصميم التعلم المدمج التعاوني في تحسين التحصيل المعرفي لمقرر دراسي لدى طلبة الماجستير ببرنامج الإعاقات الذهنية والتوحد في كلية الدراسات العليا بجامعة الخليج العربي بمملكة البحرين، حيث استخدم الباحثون المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي لمجموعة تجريبية واحدة، وتم تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام (٢٠١٦/٢٠١٧) على عينة قصدية مكونة من (٦) طلاب، حيث طُورت بيئة التعليم المدمج التعاوني وفق نموذج التصميم التعليمي (ADDIE) وذلك في ضوء معايير تصميم التعليم المدمج. أعد الباحثون أدوات البحث المتمثلة في اختبار التحصيل المعرفي، وقد أشارت النتائج إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات الدالة: التعلم المدمج - التعلم التعاوني - التعلم المدمج التعاوني - مقرر استراتيجيات التدريس لذوي الإعاقات النمائية - مملكة البحرين - التحصيل المعرفي.

مقدمة:

يعد التعلم المدمج الذي يمزج بين التعلم وجها لوجه في التدريس الصفي التقليدي وبين نظم التعلم الإلكتروني أحد صور التعلم الحديثة والذي يتم فيه تقديم مواد ومصادر التعلم إلكترونياً يتفاعل فيها الطلاب مع المحتوى؛ حيث القيام بأداء الأنشطة التعليمية والاستفادة من التغذية الراجعة المقدمة إلكترونياً، ويتم ذلك من خلال بيئات التعلم الإلكتروني ونظم إدارة المحتوى مثل بيئة بلاكبورد وموودل (Blackboard & Moodle) والذي يتفاعل فيها الطلاب فيما بينهم وفيما بينهم وبين المعلم من خلال أدوات الاتصال التي توفرها هذه البيئات إضافة لتفاعلهم مع المحتوى، يتم كل هذا مع التعليم الصفي التقليدي.

وظهر التعلم المدمج حينما حاول الإنسان التفكير بالتعليم والبحث عن وسائل مختلفة للتعليم لتطوير عملية التعليم و نتيجة للتطور التكنولوجي وخاصة بعد ظهور الإنترنت وانتشارها وتوفر خيارات الاتصال المتزامنة وغير المتزامنة، ومع ظهور نظريات جديدة للتعلم وتحول طرق التدريس المتمركزة حول المعلم إلى طرق التدريس المتمركزة حول الطالب (Vaughan,2007).

حيث تؤكد الاتجاهات الحديثة على ضرورة ايجاد أفضل الطرق والوسائل المعنية لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية مناسبة لجذب اهتمام الطلبة، وحثهم على التعلم، وتبادل الآراء والحوار، فلا يكون متلقيا للمعلومات فقط، بل مشاركا إيجابيا وصانعا للخبرة، وباحثا عن المعلومة والمعرفة بكل الوسائل الممكنة، مستخدما مجموعة من الاجراءات العلمية، كالملاحظة والفهم والتحليل والتركيب، والقياس، وقراءة البيانات، والاستنتاج، تحت اشراف مدرسه وتوجيهه وتقويمه. وتعد عملية دمج تقنيات المعلومات ممثلة بالحاسوب والانترنيت، وملحقاتهما من البرامج والوسائط المتعددة بالعملية التدريسية، من انجح الوسائل لإيجاد مثل هذه البيئات الثرية والغنية بمصادر التعلم والتعليم، والتدريب والنمو والتطور (العلي، ٢٠٠٤)

ويعرف تران (Tran, 2012) بيئة التعلم المدمج بأنها مزيج من الفصول الدراسية والتعلم عبر الإنترنت الذي يتضمن تقديم الدورات على الانترنت دون فقدان كامل لمزايا التعلم التقليدي وجها لوجه. كما يعرف بوانه (Bawaneh, 2011) التعلم المدمج بأنه التعلم المدمج بأنه التعلم الذي يشمل استخدام المواد التعليمية المطبوعة، واللقاءات الصفية وجها لوجه والتواصل عبر البريد الإلكتروني، إلى جانب أحدث منصات الرسائل على شبكة الإنترنت وغيرها من الموارد على الانترنت. في حين يعرفه الفقي (٢٠١١) بأنه نظام متكامل يدمج الاسلوب التقليدي للتعلم وجها لوجه (Face –to -Face) مع التعلم الالكتروني عبر الأنترنت (Web- based e-Learning) لتوجيه ومساعدة المتعلم كأحد المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا التعليم في تصميم مواقف تعليمية جديدة ، أما الشهري (٢٠٠٨) فيعرفه بأنه أحد أنواع أو مستويات التعليم الإلكتروني الذي يتم من خلاله استخدام وسائل اتصال مختلفة تتضمن الإلقاء المباشر والتعلم الذاتي والتواصل عبر الإنترنت، وهو بهذا المعنى يمزج بين التعليم الاعتيادي وبين استخدام التقنيات التعليمية المتنوعة.

ويتضح من التعريفات السابقة أن التعليم المدمج يهدف إلى الجمع بين مزايا التعلم وجها لوجه ومزايا بيئات التعلم عبر الإنترنت، لذا فقد اكتسب أهمية كبيرة في السنوات الأخيرة. لذلك بدأت العديد من الكليات والمعاهد التي توظف استراتيجيات قائمة على

الدمج في التعليم تشجع الطلاب الذين يعيشون في الجامعات أو بالقرب منها لممارسة التعلم المدمج ودراسة مادة أو اثنين من خلال الانترنت. وبدأ عدد الكليات التي تستخدم هذه الاستراتيجية في تزايد مستمر وذلك عن طريق اقتراح إستراتيجية محددة تدمج بين مجموعة من طرق التعلم لتحل محل بعض الاجتماعات الشخصية مع جلسات افتراضية، وقد ذكر جرهام أن التعلم المدمج يعتبر واحد من أعظم اتجاه غير معترف به في التعليم العالي اليوم (Ümit& Yapici, 2016). ويشير يانج (Young, 2002) إلى أن مؤسسات التعليم العالي قد تبنت استراتيجيات التعلم المدمج لتحسين جودة التعلم والتعليم في مؤسساتها. وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات التي أكدت فاعلية التعلم المدمج في تنمية التحصيل الأكاديمي؛ فقد توصلت دراسة ليم (Lim, 2016) إلى الأثر الإيجابي للتعلم المدمج، ليس فقط تحصيلهم الدراسي وإنما على اتجاهاتهم نحو تعلم أيضًا. كما توصلت دراسة بتلر، هوبل، وكون (Pitler, Hubbell& Kuhn, 2012) إلى فاعلية وأهمية التعلم في تحسين أداء طلبة الصف الثاني بكلية الصيدلة بجامعة شمال كالورينا في تشابل هيل بالولايات المتحدة الأميريكية.

أما استراتيجية التعلم التعاوني فيعرفه تران (Tran, 2014) بأنه استراتيجية التدريس التي يتعاون خلالها مجموعة مكونة من اثنين من المتعلمين أو أكثر يعملون معًا لتعلم مهام محددة. ويعرفها لين تسنغ تشيانغ (Lin, Zeng, Chiang, 2017) بتلك الأساليب التعليمية التي ينظم المعلمين فيها الطلاب في مجموعات صغيرة، والتي العمل معا لمساعدة بعضهم البعض على تعلم المحتوى التعليمي. كما يعرف ماكلولين وأخرون (McLaughlin, et.al, 2015) التعلم التعاوني بأنه استراتيجية تعليمية تركز على الطالب، وتسهل من مهام المعلم، حيث تكون هنالك مجموعة صغيرة من الطلاب هي المسؤولة عن تعلمها وتعلم جميع أعضاء المجموعة. يتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض في نفس المجموعة لاكتساب وممارسة عناصر موضوع من أجل حل مشكلة، وإكمال مهمة أو تحقيق هدف. وهذا يتفق مع مبادئ وأسس التعلم الإلكتروني الذي هو جزء من التعلم المدمج؛ حيث يتم التعاون إلكترونياً في استراتيجية التعلم المدمج بين الطلاب من خلال بيئات التعلم الإلكتروني (نظم إدارة التعلم LMS) وما تتيحه من أدوات للاتصال تساعد في تعزيز تفاعل أفراد المجموعة الواحدة فيما بينهم، ومساعدة كل منهم الأخر حتى يتم إنجاز المهمة مثل، لوحات المناقشة الجماعية (Group Discussion Board)، والرسائل (Message)، المحادثة الفورية (Chat)، وهذا ما يؤكده جراديل وإديسون (Gradel& Edson, 2015) حيث يرى أنه يمكن للتكنولوجيا أن تلعب دوراً فريداً وحيويا في التعلم التعاوني من خلال تسهيل التعاون الجماعي، وتوفير هيكل للمهام

الجماعية، والسماح لأعضاء المجموعات بالاتصال حتى لو كانوا لا يعملون وجها لوجه. وهذا ما يقود إلى التعلم المدمج التعاوني؛ حيث عرف سليفين (Slavin, 2017) بيئة التعلم التعاوني المدمج بأنها بيئة تعليمية يقوم فيها الطلاب بتنفيذ المهام المعينة في مجموعات بدعم من تطبيقات بمساعدة الحاسوب أو على شبكة الإنترنت. وقد توصلت العديد من الدراسات والبحوث إلى فاعلية التعلم التعاوني المدمج في تنمية التحصيل الأكاديمي والرضا عن تعلم المقرر؛ حيث أجرى بوانه (Bawaneh, 2011) دراسة على ٣٠ طالباً في مقرر بذور الطماطم النباتية في قسم تربية البيولوجي في جامعة ستيت في تركيا وتوصلت إلى فاعلية التعلم التعاوني المدمج في تنمية التحصيل الأكاديمي والرضا عن التعلم.

مشكلة البحث:

في ظل التقدم التكنولوجي والثورة المعلوماتية، أصبح من الصعب الاعتماد على الطرائق التقليدية في التعليم والتي تعتمد على عمليتي الحفظ والتلقين، نظراً لعدم قدرتها على مواكبة ذلك التقدم كما أنها تفتقر إلى مهارات البحث والتفكير وبناء المعرفة، ولأنها تعتمد في الأساس على مايقدمه المعلم داخل قاعة الدرس لا على ما يتعلمه الطالب ذاتياً أعمق وأبقى مما يتلقاه بتلقين من المعلم (الفراجي وأبوسل، ٢٠٠٦ ؛ العريني، ٢٠٠٥). لذا فإن استخدام أساليب وأنماط تعليمية جديدة وتوظيف التكنولوجيا ودمجها في عملية التعليم بطرق تعليمية تساعد على تنمية مهارات الوصول إلى المعلومات ومن ثم توظيفها التوظيف الأمثل في تحقيق أهداف التربية المتطورة ومواكبة التقدم التكنولوجي والمعرفي.

ويعد تدريس مقرر استراتيجيات تدريس الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية (التوحد) يعد من المقررات التي تتضمن جانب تطبيقي وتدريبي على تلك الاستراتيجيات المستخدمة، فهو يحتوي على استراتيجيات بصرية وحسية ومعرفية واجتماعية، مما دعت الحاجة إلى تدريب الطلاب على تلك الاستراتيجيات بطرق غير تقليدية، بحيث يتم تصميم وتقديم المقرر بمواد تعليمية إلكترونية بصرية وسمعية وبأسلوب ومنهج فعال يكون فيه الطالب هو مركز عملية التعلم، ولا يكون مستقبلاً سلبيا للمعلومات فقط بل باحثاً ومشاركاً فعالاً مع المادة التعليمية التي يتلقاها عن طريق التكنولوجيا التعليمية الحديثة ، ويزيد من دوره في عملية التعلم للحصول على المعرفة وبنائها بنفسه.

مما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث وصياغتها كالتالي: "وجود حاجة لتصميم التعلم المدمج التعاوني، كما توجد حاجة لتقصي أثره في تحسين التحصيل المعرفي لطلبة الدراسات العليا". وبعد صياغة مشكلة البحث تم طرح السؤال الرئيس التالي:-

ما أثر تصميم التعلم المدمج التعاوني في تحسين التحصيل المعرفي والرضا عن التعلم لطلبة الدراسات العليا ؟

فروض البحث:

يسعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفرض التالي:

١. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات التحصيل المعرفي في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

منهج البحث:

نظراً لطبيعة البحث الذي يهدف إلى تقصي أثر تصميم التعلم المدمج التعاوني في تحسين التحصيل المعرفي لدى طلبة الماجستير ببرنامج الإعاقات الذهنية والتوحد في كلية الدراسات العليا بجامعة الخليج العربي بمملكة البحرين، وذلك للتحقق من صحة فروض البحث. فقد تم استخدام منهج البحث شبه التجريبي بتوظيف مجموعة تجريبية واحدة مع القياس القبلي والبعدي.

التصميم التجريبي للبحث:

استخدم الباحثون تصميم المجموعة الواحدة مع القياس القبلي والبعدي كما هو موضح في الجدول ١

جدول ١: التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	القياس القبلي	المتغير المستقل	القياس البعدي
المجموعة التجريبية (تصميم التعليم التعاوني المدمج)	١. اختبار التحصيل المعرفي	تصميم التعلم المدمج التعاوني	١. اختبار التحصيل المعرفي

متغيرات البحث:

١. **المتغير المستقل:** استراتيجية التعلم المدمج التعاوني.

٢. **المتغير التابع:** ويشمل

- التحصيل المعرفي.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلاب الماجستير ببرنامج الإعاقة الذهنية والتوحد في جامعة الخليج العربي بمملكة البحرين.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من مجموعة صغيره بلغ عدد أفرادها (٦) من طلاب

الماجستير المسجلين ببرنامج الإعاقة الذهنية والتوحد في جامعة الخليج العربي بمملكة البحرين للعام الأكاديمي ٢٠١٦/٢٠١٧. وهم من ذوو تخصصات تربوية؛ حيث أنهم من الحاصلين على درجة البكالوريوس في: رياض الأطفال وعلم نفس وتربية عام، تراوحت أعمارهم بين ٢٨ إلى ٣٥ سنة، كما أن جميع أفراد العينة يجيدون استخدام الحاسوب والإنترنت.

أدوات البحث

قام الباحثون بإعداد أدوات البحث وهي كالتالي:

أولا: اختبار التحصيلي المعرفي.

قام مدرس مقرر استراتيجيات التدريس لذوي الإعاقات النمائية بإعداد اختبار التحصيل المعرفي في ضوء الأهداف العامة والخاصة للمحتوى على النحو التالي:

تكون الاختبار من أربعة أسئلة لتساوي الدرجة النهائية ٤٠ درجة، وقد تم وضع تعليمات للطلبة قبل إجراء الاختبار من حيث عدد الأسئلة ونوعها وكيفية الإجابة عنها.

قسم الاختبار إلى أربعة أجزاء؛ الجزء الأول تكون من ١٤ عبارة (أذكر المصطلح الذي تعبر عنه العبارة)، الجزء الثاني تكون من ١١ عبارة (أكمل العبارات)، الجزء الثالث تكون من ١٢ عبارة (صح أو خطأ)، الجزء الرابع تكون من سؤال مقالي.

تصميم التعلم المدمج التعاوني

قام الباحثون باتباع نموذج التصميم التعليمي (ADDIE) في تصميم وتطوير بيئة التعلم المدمج التعاوني، ويتكون النموذج العام (ADDIE) للتصميم التعليمي من خمس مراحل رئيسة كما يلي:

اولاً: مرحلة التحليل Analysis:

في هذه المرحلة تم تحليل كل من بيئة التعلم، وخصائص الطلبة، كما تم تحليل المحتوى، والذي في ضوءه تم تحديد كل من الهدف العام والأهداف السلوكية للمحتوى.

ثانيا:مرحلة التصميم Design:

تشير مرحلة التصميم إلى ترجمة مخرجات مرحلة التحليل إلى خطوات قابلة للتنفيذ، حيث قام الباحثون بتصميم المحتوى إلكترونياً ليناسب استراتيجية التعلم المدمج التعاوني، بما في ذلك الوحدات التعليمية والأهداف السلوكية لكل منها، وتصميم بيئة التعلم موودل، والأنشطة التعليمية كما يلي:

١. **اختيار المحتوى التعليمي:** تم تحديد المحتوى من مقرر استراتيجيات التدريس لذوي الإعاقات النمائية، والذي تكون من وحدتين تعليميتين بعنوان (نظام التواصل باستخدام

الصور PECS – الجداول المصورة) الذي يًدرس لطلبة الماجستير ببرنامج الإعاقة الذهنية والتوحد بكلية الدراسات العليا بجامعة الخليج العربي.

٢. تصميم الأنشطة التعليمية:

أ. قام الباحثون بتصميم الأنشطة التعليمية بشكل تفاعلي؛ حيث تم تقسيم الوحدة الأولى إلى ٩ أنشطة والوحدة الثانية إلى ٨ أنشطة؛ يبدأ كل نشاط بمقدمة توضح الهدف من هذا النشاط.

ب. يحتوي النشاط على ملف من بأحد الأشكال التالية: powerpoint – Doc - Pdf – Video يطلع عليها كل طالب ويتفاعل معها ليقوم بعد ذلك مباشرة بالإجابة على سؤال مرتبط بهذا النشاط، ثم يحصل الطالب على التغذية الراجعة بناء على استجابته لهذا السؤال.

ج. تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين كل مجموعة تتكون من ٣ طلاب.

د. يتعاون الطلبة فيما بينه في كل مجموعة من مجموعتي العمل في كتابة تقرير مفصل عن كل مهمة تقدم لهم من خلال لوحة المناقشة Discussion Board في بيئة التعلم موووودل وتقديمها في وقت محدد.

ه. تقدم التغذية الراجعة من المعلم إلى كل مجموعة في كل مهمة.

٣. تصميم لوحة الأحداث (Story Board):

تم تصميم لوحة الأحداث توضح كيفية تنفيذ المحتوى الإلكتروني، تتكون من رأس وذيل للصفحة Banner & Footer يشتمل البانر على لوجو الجامعة وعنوان المادة التعليمية والمرحلة التي ستدرس المحتوى (الفئة المستهدفة) ومعدى المحتوى الإلكتروني، وينقسم الجزء الأوسط إلى جزئين؛ يمين الشاشة ويشمل عناصر الوحدة متمثلة في المقدمة والأهداف وأنشطة الوحدة والملخص وأسئلة التقييم الذاتي والمصطلحات الواردة في هذه الوحدة، أما يسار الشاشة فيشتمل على المحتوى كما يوضحه الشكل التالي:

شعار جامعة الخليج العربي

عنوان المادة التعليمية
الفئة المستهدفة
إعداد

صورة عن المحتوى التعليمي

الصفحة الرئيسية	الوحدة الأولى	الوحدة الثانية

الوحدة الأولى >> النشاط الثالث

عنوان النشاط:
تمهيد للنشاط

النشاط الثالث:

<	المقدمة	
<	الأهـداف	
<	النشاط الأول	
<	النشاط الثاني	
<	النشاط الثالث	النشاط الثالث
<	النشاط التاسع	النشاط الرابع
<	الملخص	النشاط الخامس
<	أسئلة التقويم الذاتي	النشاط السادس
<	المصطلحات	النشاط السابع
		النشاط الثامن

التغذية الراجعة

الحقوق محفوظة لجامعة الخليج العربي ® ٢٠١٧/٢٠١٦

شكل 1. لوحة الأحداث (Story Board) توضح تصميم أنشطة المحتوى الإلكتروني قبل التنفيذ

التغذية الراجعة ٣:

محتوى التغذية الراجعة

إغلاق النافذة

شكل 2. لوحة الأحداث (Story Board) توضح التغذية الراجعة لأنشطة المحتوى الإلكتروني قبل التنفيذ

٤. تم تقسيم طريقة تنفيذ الأنشطة إلى جزئين كما يلي:

أ. **الجزء الأول (داخل الصف):** قام معلم المادة بعرض وشرح للمادة العلمية وجها لوجه في الصف. ثم تفاعل الطلاب مع المحتوى الإلكتروني من خلال أداء النشاط ومن ثم الإجابة على السؤال الخاص به والإطلاع على التغذية الراجعة في نفس المحاضرة.

ب. **الجزء الثاني (خارج الصف):** تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين كل مجموعة تتكون من ثلاث طلاب، تتعاون كل مجموعة من المجموعتين فيما بينهم لإنجاز المهمة التي تقدم لهم في نهاية كل محاضرة من لوحة المناقشة في بيئة التعلم الإلكترونية مووودل (Moodle)، إضافة إلى مراجعة دراسة المحتوى مرة أخرى استكمالاً لما تم دراسته في الصف وذلك من خلال بيئة التعلم موودل (Moodle) أيضاً.

المرحلة الثالثة: التطوير Development:

تم في هذه المرحلة ما يلي:

أ. **إعداد وتطوير المحتوى الإلكتروني:** الذي اشتمل على الأنشطة الإلكترونية التفاعلية التي يقوم الطالب بأدائها وذلك من خلال: البحث في محركات البحث أو الإطلاع على ملفات بشكل من الأشكال (Pdf – PPts – Doc –picture - Video)، يعقب كل نشاط سؤال يجيب عليه الطالب ثم يحصل على التغذية الراجعة. تم تطوير المحتوى الإلكتروني بالاستعانة ببرامج فوتوشوب ودريم ويفر وبوربوينت موفي ميكر

ب. **إعداد وتجهيز بيئة التعلم الإلكتروني Moodle:**

- بعد الانتهاء من تطوير المحتوى إلكترونياً تم رفعه على بيئة التعلم الإلكترونية موودل (Moodle).
- تم عمل مجموعتين؛ بحيث تشتمل كل منهما على ثلاثة طلاب.
- تقديم مهمة لكل مجموعة بعد الانتهاء من كل محاضرة، يتعاون الطلاب فيما بينهم لإنجاز هذه المهمة وتقديمها في الموعد المحدد كما هو موضح في شكل 3.



شكل 3 عرض المحتوى الإلكتروني في بيئة التعلم موودل وتعاون المجموعات من خلال أداء المهام في صورة مجموعات من خلال لوحة المناقشة في بيئة التعلم moodle

المرحلة الرابعة: التنفيذ Implementation:

قام الباحثون في هذه المرحلة بتجريب تصميم التعلم المدمج التعاوني الذي يهدف إلى تنمية التحصيل المعرفي والرضا عن التعلم على مجموعة البحث التجريبية البالغ عددهم (٦) طلاب، كما هو موضح بالجدول ٢:

جدول ٢ *طريقة تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني المدمج*

الأسبوع	**النشاط**	**الزمن**	**طريقة التنفيذ**	
الأول	التطبيق القياس القبلي لأدوات البحث			
الأول	الوحدة الأولى (١ – ٤)	ساعتين	أ. ٥٠ % شرح المعلم وجها لوجه في الصف التقليدي. ب. ٥٠ % أداء الطلاب للأنشطة التفاعلية المقدمة في المحتوى الإلكتروني، وذلك بالإطلاع على الملفات المرفقة التي تحتوي على معلومات تخص هذا النشاط، ومن ثم الإجابة على الأسئلة المقدمة بعد النشاط مباشرة والحصول على التغذية الراجعة.	داخل الصف ٥٠ %
			أ. مراجعة دراسة المحتوى الإلكتروني. ب. تعاون كل مجموعة من المجموعتين لإنجاز المهام وتقديمها في الوقت المحدد.	خارج الصف ٥٠ %
الثاني	الوحدة الأولى (٥ – ٩)	ساعتين	ما تم في الأسبوع الأول	
الثالث	الوحدة الثانية (١ – ٤)	ساعتين		
الرابع	الوحدة الثانية (٥ – ٨)	ساعتين		
الخامس	القياس البعدي لأدوات البحث			

المرحلة الخامسة: التقويم Evaluation

في هذه المرحلة تم مراجعة كل مرحلة من مراحل النموذج وتعديلها قبل الانتقال إلى مرحلة أخرى.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

نظراً لصغر حجم العينة تم استخدام الاختبارات اللابارامترية على افتراض أن توزيع درجات التحصيل المعرفي لأفراد عينة البحث لا تحقق افتراض التوزيع الطبيعي، وللتحقق من دلالة الفرق بين متوسطي درجات التحصيل المعرفي لأفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي تم استخدام اختبار ويلكوكسون اللابارامتري كما يوضحه جدول ٣:

جدول ٣ *نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسط رتب درجات التحصيل المعرفي للتطبيقين القبلي والبعدي*

المتغير	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التحصيل الأكاديمي	١٥,٠٠	٣,٠٠	٢,٠٣-	٠,٠٤٢

يتضح من الجدول بأنه توجد فروق دالة إحصائياً في درجة التحصيل المعرفي ن التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، إذ بلغت قيمة الإحصائي z -٢,٠٣ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha < 0.05$).

تفسير النتائج:

توصل البحث الحالي إلى فعالية استراتيجية التعلم المدمج التعاوني في تنمية التحصيل المعرفي لطلاب الماجستير في برنامج الإعاقة الذهنية والتوحد بكلية الدراسات العليا بجامعة الخليج العربي ، ويرجع ذلك إلى طبيعة التعلم المدمج التعاوني من حيث أنه يعمل على وتوفير مصادر متنوعة للتعلم لهم، ومساعدتهم في الوصول إلى الموارد التعليمية بسهولة في أي وقت وفي أي مكان، كما تساعدهم أيضا على الاتصال بالمعلم والطلاب الآخرين وتبادل المعلومات معهم، والدخول في مناقشات من خلال أدوات الاتصال المتزامنة وغير متزامنة المتوفرة في هذه البيئات من خلال أداة المحادثة والمناقشة والبريد الإلكتروني، والأهم من ذلك حصول الطالب على التغذية الراجعة عن أدائه هاران (Haran, 2007). كما أنه يستوعب مجموعة واسعة من استراتيجيات التعلم التي توفر أساليب وأشكال مختلفة للتعلم، وله الإمكانية في عرض المادة التعليمية بصور مختلفة تتناسب مع مجموعة واسعة من الطلاب والذين يختلفون في أساليب

تعلمهم (Follow, 1999).

كما قام أستاذ المقرر باستخدام البرمجيات التعليمية عن طريق شبكة الإنترنت، والتي من خلالها تم تقديم مصادر متعددة للتعلم مثل: أسئلة التقويم الذاتي، اختبارات قصيرة، أفلام تعليمية، عروض تقديمية، توفير المحاضرات، توصيف المقرر، دليل الطالب، مواقع مهمة، كتب ومراجع وطريقة تقييم الطالب في المقرر،و قد ساعد ذلك على الحصول على أكبر قدر من المهارات والقدرات المعلوماتية والمعرفية التي تساهم في عملية التعلم عن بعد من خلال شرح الدروس بأنواع مختلفة من الوسائط المتعددة، مما أتاحت تلك الأنشطة الفرصة للطلاب للتعلم الذاتي التفاعلي في الوقت والمكان المناسب وفق قدرات وحاجات وسرعة كل طالب . كما تضمنت الأنشطة تغذية راجعة بناءة ومتنوعة وتشجيعية ومستمرة لكل نشاط مما كان له دور إيجابي في تقدم الطلاب في التحصيل المعرفي من خلال معرفة مدى تحقيقهم لأهداف الوحدة الدراسية.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من دينيوا و دودج (Deneui & Dodge, 2006)، ودراسة دزيبان وآخرون (Dziuban, Hartman & Moskal, 2004)، ودراسة الخضر (٢٠٠٨) و دراسة نجوين وهسى وألن (Nguyen, Hsieh & Allen, 2006) ، وكذلك دراسة بن غيث (Ben Ghaith,٢٠٠٨)، والتي أشارت جميعها إلى التأثير الإيجابي للتعلم المدمج على التحصيل المعرفي لدى الطلاب.

المراجع:

الشهري، بندر بن عبدالله .(٢٠٠٨). **تقويم مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس التعليمي في بيئة التعليم الإلكتروني بالجامعة العربية المفتوحة**، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، (رسالة ماجستير غير منشورة).

الخضر، فاطمة محمد. (٢٠٠٨). **أثر استخدام الأنشطة التفاعلية المدعمة بالوسائط المتعددة في التعليم عن بعد على التحصيل الأكاديمي، والاحتفاظ بالمعلومات، ودرجة الرضا على مقرر جامعي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، السلمانية، مملكة البحرين.

العريني، سارة (٢٠٠٥). **التعليم عن بعد**. الرياض: مطابع الرضا.

العلي، احمد عبدالله.(٢٠٠٤). **التعلم عن بعد**. دار الكتاب الحديث. القاهرة.

الفراجي، هادي أحمد وأبوسل، موسي عبد الكريم (٢٠٠٦). **الأنشطة والمهارات التعليمية**. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر.

الفقي، عبد اللاه ابراهيم .(٢٠١١). **التعلم المدمج التصميم التعليمي – الوسائط المتعددة – التفكير الابتكاري**. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

Bawaneh, S.(2011).The effects of blended learning approach on students' performance: Evidence from a computerized accounting course, *International Journal of Humanities and Social Sciences*, *1*(6): 63.-69.

Ben Ghaith, O.(2008). The effect of blended learning on academic achievement and satisfaction: An experimental study on the teaching strategies course in the college of education in Bahrain University. (unpublished master's thesis), University of Bahrain, Kingdom of Bahrain.

Deneui, D. & Dodge, T. (2006). Asynchronous learning networks and student outcomes: The utility of online learning components in hybrid courses. Journal of Instructional Psychology,33(4), 256-360.

Dziuban, C., Hartman, J. & Moskal, P. (2004). Blended learning. Educause Center for Applied Research Bulletin, 7: 1 -12.

Follow.B, S. (1999).Virtual learning environments. T.H.E. Journal. 27(4): 100-104.

Gradel, K.& Edson, A. (2015). Cooperative learning: Smart pedagogy and tools for online and hybrid courses, Journal of Educational Technology Systems, 39(2): 193-212.

Haran, K. (2007). Why use a virtual learning environment? Teaching Business & Economics. 11(2), 27-31.

Lim,P. (2016). A framework and self-assessment tool for building the capacity of higher education institutions for blended learning, In C. P. Lim, & L. Wang (Eds.), Blended learning for quality higher education: Selected case studies on implementation from Asia-Pacific (pp. 1-38). Bangkok: UNESCO Bangkok Office, 1.-38.

Lin, Y., Zeng, C.& Chiang, P.(2017). The effect of blended learning in mathematics course, Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13(3): 741-770.

McLaughlin J. et.al., (2015). The impact of blended learning on student performance in a cardiovascular pharmacotherapy course, American Journal of Pharmaceutical Education, 29, (2): 122-135. Retrieved from http://www.ajpe.org/doi/pdf/10.5688/ajpe79224

Nguyen, D., Hsieh, J. & Allen, G. (2006). The impact of web-based assessment and practice on students' mathematics learning attitudes. The Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 25(3),251-280.

Pitler, H. Hubbell, E.& Kuhn, M.(2012). Using technology with classroom instruction that works, 2nd Ed. Alexandria/State: United States: Association for Supervision & Curriculum Development.

Slavin, R. (2017).The effect of blended learning in mathematics course, In: Mayer, R. & Alexander, P. (Eds.), Taylor & Francis. Handbook of Research on Learning and Instruction. New York, 344.-360.

Tran,V. (2014).Effects of cooperative learning on the academic achievement and knowledge retention, International Journal of Higher Education, 3 (2): 131-140.

Tran,V.(2012). The impact of blended and traditional instruction in students' performance, International Journal of Higher Education,1(12): 439.-443. Retrieved from http://ac.els-cdn.com/S2212017312000990/1-s2.0-S2212017312000990-main.pdf?_tid=426ea710-3e34-11e7-ad4e-00000aab0f02&acdnat=1495378163_545d0b080f8d632a336384c156defb3d

Ümit Yapici, İ.(2061). Effectiveness of blended cooperative learning environment in biology teaching: Classroom community sense, academic achievement and satisfaction, Journal of Education and Training Studies, 4 (4): 269.-280.

Vaughan, N. (2007). Perspectives on blended learning in higher education: International Journal on E-Learning. 6 (1):81-94.

Young, J. (2002). 'Hybrid' teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction, The Chronicle of Higher Education, 48 (28) : 33-34.

واقع القيادة التشاركية لقادة المدارس الثانوية بمدينة حائل وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين

إعـــــــداد
سامي بن عواد بن عقل الشمري **د. محمد بن فهاد اللوقان**

ملخص الدراسة:
هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين وفقاً للأبعاد التالية: (التفويض، اتخاذ القرار، العلاقات الإنسانية) والتعرف على السبل المقترحة لتطوير القيادة التشاركية في المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين وكذلك معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول واقع القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين والتي تعزى لاختلاف متغيرات (سنوات الخدمة في العمل، والمؤهل) ، واستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي، وتم بناء استبانة مكونة من جزئين، الجزء الأول واقع القيادة التشاركية، يتضمن (٣) أبعاد، و(٣٧) فقرة. والجزء الثاني سبل التطوير، ويتضمن (١٢) فقرة. وتم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها. تكونت عينة الدراسة من معلمي المدارس الثانوية بمدينة حائل والمزاولين لعملهم خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨ه حيث بلغ عددهم (٨٥٦) معلماً. وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية يرون أن قادة المدارس الثانوية للبنين في مدينة حائل يمارسون جميع أبعاد القيادة التشاركية بدرجة عالية. وأن أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية موافقون بدرجة عالية على السبل المقترحة لتطوير القيادة التشاركية في المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل.

المقدمة:

يقع على عاتق المؤسسات المعاصرة، ومنها المؤسسات التعليمية مصاعب إدارية متجددة أفرزتها الثورة المعلوماتية الكبرى في شتى مجالات الحياة والتي لا يمكن لها الاستمرار والتميز والانتقال من نجاح إلى نجاح أكبر بدون قيادة ناجحة تنظم جهودهم، وتدفعهم إلى الرقي وتجعل من الخطط واقعاً ملموساً على أرض الواقع.

وتُعد القيادة متغيراً مهماً في تمتع النظم واتصافها بالكفاية والفاعلية، وتحظى باهتمام متزايد من قبل المجتمعات الحديثة وذلك بتزايد مجالات المناشط الإدارية

واتساعها من ناحية وباتجاهها نحو التخصصية والتنوع من ناحية أخرى.(الطويل، ٢٠٠٦، ص٢).

وأصبح الاهتمام بالقيادة التربوية يشكل ظاهرة عالمية، باعتبار أنها الأداة الرئيسية لكسب الحرب ضد الجهل والتخلف والبيروقراطية وجمود الأنظمة وهي الضمان الوحيد لاستغلال الإمكانات المتاحة البشرية والمادية بما يكفل تحقيق الأهداف وحصول أفضل النتائج بأقل جهد ووقت ومال.(السعود، ٢٠١٣، ص٢٢).

ويشير (البستان وعبدالجواد وبولس، ٢٠٠٣، ص٤٥) إلى أن التغير السريع يتطلب قيادة تتسم بالمرونة والابتكارية وكل ما يسهم في إمداد الأفراد بما يؤهلهم للتوافق مع هذا التغير السريع.

فالقيادة هي المسؤولة عن نجاح أو إخفاق أي مؤسسة وما شهده العالم من تطور في العقد الأخير من القرن العشرين ما هو إلا إبداع في تكوين إطار فكري جديد للقيادة.(شقير، ٢٠١١، ص٢).

إنّ نجاح المنظمة في تحقيق أهدافها ورسالتها مرتبط بالكيفية التي يدير بها القائد هذه المنظمة، وبالنمط القيادي الذي يمارسه، وبالصفات القيادية التي يجب أن يوظفها في إيجاد بيئة مناسبة تساهم في زيادة الإنتاجية.(الشمري،٢٠١٢، ص٢)

كما يعد موضوع القيادة من أهم الموضوعات إثارة في علم الإدارة، فهي التي تحدد نجاح المؤسسة من عدمه، ولقد ذهب كثير من علماء الإدارة إلى أن القيادة: قلب العملية الإدارية وجوهرها حيث أن أهميتها نابعة من كونها تقوم بدور أساسي يؤثر على عناصر العملية الإدارية الأخرى، فتجعل القيادة أكثر ديناميكية وفاعلية، وتعمل كأداة محركة لتحقيق أهدافها (الكردي، ٢٠٠٤، ص٢).

وتعد القيادة التربوية هي المرتكز الأساسي الذي يعتمد عليه تقدم المؤسسة التربوية، وبدونه لا يمكن الإصلاح والتقدم داخل المؤسسة، فالقيادة التربوية تتعامل مع أفراد مختلفي الثقافات، متعددي الاتجاهات، وهذا يتطلب قائداً يستطيع أن يوجه الجهود المختلفة إلى الأهداف المرسومة، ومن هذا المنطلق احتلت القيادة مكاناً رئيساً في الإدارة ومن المسلم به أن المديرين الأقوياء عادة يكونون قادة أقوياء. (الداعور،٢٠٠٧، ص٤).

كما ذكر(نجدي، ٢٠١٣، ص١) أنّ قائد المدرسة بدوره القيادي يسعى بلا شك إلى تحقيق مضامين الإنسانية حرصاً على تيسير دفة العمل التشاركي، بهدف تحقيق أهداف المدرسة بأقل جهد وأقصر وقت ممكن. كما يسعى إلى تشجيع العمل الجماعي الفريقي وتطوير مهاراته وقدراته، لتشكيل نظرة استراتيجية شاملة لمدرسته، وتطويرها والتصعيد من فاعلية أدائها.

والقيادة التشاركية مرتبطة بعوامل الاستشارة والاتفاق والالتزام حيث تؤدى إلى زيادة رضا العاملين عن بيئة العمل مما ينعكس على الأداء (Safa, 2011, p2).

فالقائد التشاركي يزرع الثقة والحماس في العاملين من خلال مشاركتهم في وضع القرارات حيث يعملون بقناعة وثقة أكبر فيتحملون مع القائد تبعات هذه القرارات، وبذلك يبذلون جهدهم في إنجاح ما توصلوا إليه من قرارات.

ويعتبر نمط القيادة التشاركية من أفضل أنماط القيادة لاهتمامه بالعاملين واحترامهم وأخذ آرائهم وتعزيز الثقة لديهم، والمساواة فيما بينهم وأخذ آرائهم المختلفة ومشاركتهم مشاركة فعلية في القرارات، مما ينعكس ايجابياً على الإنتاجية والجودة في العمل، كما يسهم في رفع الروح المعنوية لدى العاملين. (الحريري، ٢٠٠٨، ص٦٥).

وتُعد القيادة التشاركية من الموضوعات الحديثة في الإدارة التي بدأ الاهتمام بها يتزايد مع نهاية التسعينات من القرن الماضي إذ أن إدراك أهمية العلاقة بين القيادة التشاركية وتأثيرها على العاملين لا يزال محدوداً مما أثّر في مقدرة الإدارات بشكل عام والإدارة التربوية بشكل خاص واستعدادها لتمكين أعضائها من القيام بالمهمات المطلوبة منهم والسعي لتحقيق تقدم المؤسسة التربوية وتطويرها (ابوالخير،٢٠١٣، ص١٨).

ولهذا فإن القيادة التشاركية تجعل قائد المدرسة أكثر تعاوناً وتفاعلاً وتأثيراً داخل المدرسة مما يكون له الأثر الإيجابي على العاملين معه.

ولهذا فإن للقيادة التشاركية الدور الأبرز في رفع مستوى أداء العاملين في المدرسة وإثارة حماسهم وبذل أقصى جهد للوصول إلى الأهداف المنشودة.

مشكلة الدراسة:

تنتهج كثير من المؤسسات التربوية أنماط إدارية تفتقد إلى التركيز على المشاركة في صنع القرارات، وإتاحة المجال لأعضاء المؤسسة، وتظل القرارات مقتصرة على القيادة العليا في المؤسسة مما يؤدي إلى فقدان العاملين للروح المعنوية وثقتهم بأنفسهم وشعورهم بالمسؤولية تجاه المؤسسة وضعف الانتاجية.(المحمادي،٢٠١٥، ص٤).

إنّ القيادة الناجحة هي التي تساعد الأفراد والجماعات على إدراك احتياجاتهم ومواجهتها، ويحتاج العاملون إلى التقدير والتقبل، والقائد هو الذي يشعر بالآخرين من خلال ممارسته للسلوك القيادي المناسب الذي يجعلهم يمارسون أدوارهم بنشاط وعن قناعة وهذا لا يتأتى إلا من خلال مشاركتهم في اتخاذ القرارات وسبل تطوير أداء المؤسسة، وتجاوز العقبات التي تحول دون تحقيق الأهداف. (الزهراني،٢٠١٥، ص١٤).

وعلى الرغم من جهود وزارة التعليم في إعداد كفاءات إدارية ناجحة إلا أن هناك تبايناً واضحاً في استخدام أنماط الإدارة، مما يثير تذمر البعض من استخدام أنماطاً تقليدية تؤثر سلباً على العملية التربوية، مما يجعل استخدام القيادة التشاركية ضرورة من ضروريات الإدارة المعاصرة.

وأكدت دراسة (عسكر، ٢٠١٢،ص١٩٤) على أن القيادة التشاركية تسهم بشكل كبير في عملية صنع واتخاذ القرارات المدرسية مما يعزز الروح المعنوية لديهم، وانتمائهم للمدرسة، ورفع مستوى الأداء.

وقد أكدت دراسة (القرشي، ٢٠١٣، ص٢) على أن نمط القيادة التشاركية يُعدّ أعلى الأنماط القيادية فاعلية من حيث تأثيره في العاملين وجودة الأداء،كما أنه قد يسهم في حل المشكلات التي تواجهها المنظمة،وأشار (الزعبي، ٢٠١٢، ص١٤) أن القيادة الناجحة هي التي تلبي احتياجات العاملين وتسعى إلى تقديرهم فيستجيبون للتوجيهات لا عن خوف وإنما عن احترام، وأن مشاركة العاملين في المنظمة في صنع القرار تساعد على اتخاذ قرارات رشيدة، كما تساعد على تقبلهم لهذا القرار لأنهم ساهموا فيه.

ويعد النمط التشاركي عبارة عن عملية تشجيع المعلمين على المشاركة في عملية التطوير وإبداء الرأي مما يساعد على التحكم بالنتائج وتطبيقها بشكل أفضل وكما خطط لها (Anit, 2005, p783).

وتشير دراسة (العجمي، ٢٠١٠، ص٩١) إلى أهمية تفعيل القيادة التشاركية داخل المدرسة في التخطيط للأنشطة المدرسية المنهجية واللامنهجية وتنفيذها.

وقد أوصت دراسة (العرابيد، ٢٠١٠،ص١٤٦) بأهمية عقد دورات داخلية وخارجية لمديري المدارس الثانوية على كيفية تطبيق النمط التشاركي.

وهو ما يتفق مع الخبرة العملية بمجال القيادة المدرسية حيث لوحظ وجود ممارسات فردية من بعض قادة المدارس تفتقر إلى المشاركة والتفاعل البناء.

ويحدد الباحث مشكلة دراسته بالسؤال الرئيس التالي: **ما واقع القيادة التشاركية لقادة المدارس الثانوية بمدينة حائل وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين؟**

أسئلة الدراسة:

١) ما واقع القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين؟

٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول واقع القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين والتي تعزى لاختلاف متغيرات (سنوات الخدمة في العمل، والمؤهل)؟

٣) ما السبل المقترحة لتطوير القيادة التشاركية في المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين ؟

أهداف الدراسة:

١) التعرف على واقع القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين.

٢) التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (05,) بين أفراد عينة الدراسة حول واقع القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين والتي تعزى لاختلاف متغيرات (سنوات الخدمة في العمل، والمؤهل)؟

٣) التعرف على السبل المقترحة لتطوير القيادة التشاركية في المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من خلال مايلي:

- الإسهام في توعية قادة المدارس الثانوية بمدينة حائل بأهمية إشراك العاملين في العملية الإدارية.
- يؤمل أن تسهم الدراسة في تشخيص الواقع الحالي للقيادة التشاركية في المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل وإعطاء صورة واضحة للمعنيين في وزارة التعليم للقيام باتخاذ الإجراءات والآليات الكفيلة بتصحيح وتحسين واقع القيادة التشاركية.
- يتوقع أن تقوم الدراسة بالكشف عن سبل تطوير القيادة التشاركية في المدارس الثانوية بمدينة حائل.
- يؤمل أن تساعد هذه الدراسة الباحثين في مجال القيادة الإدارية للقيام بدراسات أخرى تقيس واقع القيادة التشاركية في مراحل دراسية أخرى.
- يؤمل أن يساعد هذا البحث في رفع الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية في مدينة حائل.

مصطلحات الدراسة:

القيادة التشاركية: هي مشاركة المدير للعاملين والالتقاء بهم لمناقشة مشكلاتهم الإدارية والفنية التي تواجهه وتواجههم ومحاولة الوصول إلى أفضل الحلول الممكنة لها مما يخلق الثقة بينهم. (القيسي، ٢٠١٠، ص١٢٩).

ويعرف الباحث القيادة التشاركية إجرائياً: بأنها إشراك القائد التربوي للمعلمين في المهام الإدارية والفنية في جو يسوده الاحترام المتبادل والذي ينعكس بدوره على زيادة الإنتاج.

قائد المدرسة: يعرف بأنه المسئول الأول في مدرسته وهو المشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية وهو القدوة الحسنة لزملائه أداء وسلوكاً. (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢١)

الإطار النظري :

تمهيد:

لقد اهتم الكثير من الباحثين بدراسة القيادة وأنماطها المختلفة، للحصول على قائد يستشرف المستقبل بما لديه من إمكانيات، وخبرات، وصفات قيادية تمكنه من قيادة الجماعة وتوجيهها التوجيه السليم بكل اقتدار وانضباط ومرونة لتحقيق الأهداف المرجوة.

وتؤثر القيادة الفعالة تأثيراً مهماً في نجاح المؤسسة وإحداث تأثير إيجابي على سلوك العاملين وأفكارهم ومواقفهم ودرجة الرضا الوظيفي وتحمل المسؤولية والالتزام والتقيد بالعمل (مقابلة، ٢٠١١، ص١١٥).

وتعتبر القيادة قلب العملية الإدارية النابض، ونجاح المؤسسات يعتمد على قادتها، فهي التي توجه العمليات وتقوم بمتابعتها، لذلك يندر وجود قادة فاعلين في المجتمعات العربية والأجنبية. (عياصرة، ٢٠٠٦، ص٣٣).

والقيادة الحكيمة الواعية تسعى إلى ترشيد سلوك الأفراد وحشد طاقاتهم وتعبئة قدراتهم وتنسيق جهودهم وتنظيم أمورهم، وتوجههم الوجهة الصحيحة نحو تحقيق الأهداف والغايات المرجوة (حافظ، أحمد، ٢٠٠٣، ص٨٣).

مفهوم القيادة:

القيادة لغة: مشتقة من الفعل (قاد) أي قام بعمل للوصول بالجماعة إلى الهدف المنشود، وبذلك فإن " القيادة علاقة بين قائد ومقودين، والقائد هو الذي يصدر الأوامر، والمقودين هم الذين ينفذون أمر قائدهم بالعمل الذي يوصلهم لتحقيق الأهداف التي يسعون إليها" (كنعان، ١٩٨٢، ص ٦-٨).

القيادة اصطلاحاً:

هي عملية تأثير متبادل لتوجيه النشاط الإنساني لأجل تحقيق هدف مشترك، أو هي المقدرة على توجيه سلوك جماعة في موقف معين لتحقيقه، أو هي فن استمالة أفراد الجماعة للتعاون على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه ويقتنعون بأهميته فيتفاعلون معاً

بطريقة تضمن تماسك الجماعة فيما بينها، ليسيروا في الاتجاه الذي يؤدي إلى تحقيق الهدف. (مطاوع، ٢٠٠٣، ص١٩٤).

ويرى (القريوتي، ٢٠٠٣، ص٢٣) القيادة بأنها "قدرة تأثير شخص ما على الآخرين، بحيث يجعلهم يقبلون قيادته طواعية، ودونما إلزام قانوني وذلك لاعترافهم بدوره في تحقيق أهدافهم، وكونه معبراً عن آمالهم وطموحاتهم، مما يتيح له القدرة على قيادة أفراد الجماعة بالشكل الذي يراه مناسباً".

كما تعتبر" القدرة على التأثير في المرؤوسين، أو المساعدين من خلال الاتصال، والحفز، والتوجيه لتهيئة وتنمية روح الفريق بما يؤدي لتحقيق الأهداف المخططة". (الحديدي، ٢٠٠٩، ص٦).

وأنها " القدرة على التأثير في الآخرين من خلال الاتصال ليسعوا بحماس والتزام إلى أداء مثمر يحقق أهدافاً مخططة " (مصطفى، ٢٠٠٠، ص٢٦٢).

ويمكن القول أن القائد هو ذلك الشخص الذي يستطيع أن يؤثر بالجماعة ويكتشف ما لديهم من مواهب وقدرات ليستغلها الاستغلال الأمثل محققاً بذلك الأهداف المشتركة.

مفهوم القيادة التربوية:

تُعد القيادة التربوية بأنها جوهر العملية الإدارية، وقلبها النابض، وهي مفتاح الإدارة، وتكتسب أهميتها من كونها تقوم بدور أساسي يسري في كل جوانب العملية الإدارية فتجعل الإدارة أكثر حيوية، وفاعلية، وتعمل كأداة محركة لها لتحقيق أهدافها، وقد أصبحت القيادة التربوية الإدارية المقياس الذي يحدد على ضوئه نجاح أي تنظيم إداري. (العنزي، ٢٠٠٧، ص٢).

وتعرف القيادة التربوية بأنها: ممارسة القائد للمهارات القيادية من خلال التعاون والتفاعل مع العاملين ومراعاة احتياجاتهم النفسية والوظيفية ومواجهة المشكلات واتخاذ القرارات وتفويض بعض الصلاحيات لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. (أبو مسامح، ٢٠١٥، ص٢٢).

وتعرف القيادة التربوية: " بأنها عبارة عن فعالية تساعد على إنجاز أهداف تربوية والتعجيل في إنجازها، ويمكن ممارستها من قبل القائد الرسمي أو أي عضو في مجموعة". (إبراهيم، ١٩٩٧، ص١٩).

والقيادة الناجحة في المدارس لابد من توافر مجموعة من الصفات الشخصية للقائد ولعل من أبرز هذه الصفات: مقدرته على فهم الأهداف العامة للعمل على تفهم الأهداف العامة لعمله، وتوافر الصفات الجسدية والفكرية الضرورية لممارسة الدور

القيادي، وتوافر المهارات والخبرات المناسبة للإنجاز، وتوافر سمات أخلاقية ونفسية رفيعة تجعله في قمة السمو والاقتدار. (عايش، ٢٠٠٩، ص. ٦١-٦٢).

ويرى (عطوي، ٢٠٠٤، ص١٨) أنها جملة من الجهود التي يقوم بها العاملين من فنيين وإداريين داخل المدرسة بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة. وهذا يعني أن الإدارة المدرسية هي عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطور وتقدم التعليم فيها.

ويرى (الهبيل، ٢٠٠٨، ص١٠) أنها عملية شاملة تهدف إلى إنجاز الأعمال المدرسية بكفاءة عالية من خلال الاستغلال الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة.

وبناءً على ذلك يمكن القول أن القيادة التربوية هي:

مقدرة قائد المدرسة على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة عن طريق التأثير بالمرؤوسين واستغلال ما لديهم من قدرات ومواهب وتوجيههم التوجيه الأمثل وتحفيزهم ورفع الروح المعنوية لديهم.

القيادة التشاركية:

يعتبر العمل التشاركي قديم قدم التاريخ وليس حكراً على مجتمع معين فالناس بحاجة لمن يصرف أمورهم ويديرها بشكل جماعي ليصل بهم إلى الأهداف التي يطمحون إليها، فالعمل الجماعي التشاركي ملاحظ بشكل كبير في المجتمعات الغربية بحكم انفتاحهم على الديمقراطية لإدراكهم بأهميته.

وديننا الإسلامي زاخر بالعديد من الشواهد من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية والأحداث التاريخية التي تدل على التوجه نحو الشراكة في العمل والإنجاز، فالشورى ركن أساسي من أركان القيادة في الإسلام، وقد أكد عليها القرآن الكريم في عدة مواضع، قال تعالى: (وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ) (سورة آل عمران، ١٥٩).

وقد طبق الرسول صلى الله عليه وسلم الشورى في أحداث كثيرة مع الصحابة رضوان الله عليهم بالإضافة إلى اهتمام الإسلام بالعمل الجماعي بشكل كبير قال تعالى: (وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ) (سورة التوبة، ١٠٥).

وقال تعالى: (وَأَعِدُّوا لَهُم مَّا اسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ وَمِن رِّبَاطِ الْخَيْلِ) (سورة الأنفال، ٦٠) (الغامدي، ٢٠١٤، ص٥٦-٥٧).

ويقصد بها مشاركة القائد للمرؤوسين وفي صنع واتخاذ القرار والمساهمة الفعلية في العملية التعليمية من تحديد الاحتياجات والأهداف والأولويات، إلى تنفيذها ومتابعة سيرها. (Johns, 1996, p319).

وتعني المشاركة، دعوة القائد لمرؤوسيه لمناقشة المشكلات الإدارية التي تواجهه للوصول إلى أفضل الحلول الممكنة لها بما يخلق الثقة لديهم ويحفزهم على بذل الجهود لتحقيق مستوى أعلى من الإنتاجية وخاصة عندما يأخذ المدير بالتوصيات والمقترحات الفردية أو الجماعية التي يبنيها المرؤوسون التي بدورها تيسر له تحديد الأهداف (القيسي،٢٠١٠، ص١٥٩).

وتتركز القيادة التشاركية على: تفويض السلطة للمرؤوسين، وإشراكهم في المهام القيادية مع إقامة العلاقات الإنسانية. (عبد العظيم، ٢٠٠٦، ص٨٩).

ويمكن القول بأن القيادة التشاركية: هي ذلك النمط الإداري الذي يقوم على مشاركة القائد للمرؤوسين مشاركة ملموسة داخل المؤسسة في صنع القرارات المتعلقة بسياسات المؤسسة ومهامها ومشكلاتها. (Keith &Girling, 1991, p27).

والعمل التشاركي يتجه بقوة نحو العلاقات الإنسانية والعمل معاً، ويستمد القائد سلطته من الأهداف الموضوعة والسياسات المعتمدة. وهو يعني أن يكون هناك تكامل بين الفرد والمنظمة ويطمح هناك تكامل بين الفرد والمنظمة ويطمح بالمشاركة وتحديد حدة الخلافات. كما يفضل مساهمة الأفراد في وضع الأهداف وتحفيزهم للقيام بالعمل. (ربيع، ٢٠٠٦، ص١٥٠).

وبغض النظر عن تعدد تعاريف المشاركة واختلافها فهي بشكل عام تتفق على أن ما يعنيه هذا المصطلح هو مبادرة المرؤوسين باتخاذ القرارات الإدارية بدرجات متفاوتة من المساهمة في صنع القرارات. (السفياني، ٢٠١٢، ص٢٨).

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول بأن القيادة التشاركية تعني:

مشاركة الرئيس للمرؤوسين في الأعمال الإدارية مشاركة فعلية من خلال تفويض المهام القيادية واتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب في جوء يسوده الاحترام المتبادل والتعاون البناء والتخطيط السليم وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

أهمية القيادة التشاركية:

الإدارة التشاركية من أهم المداخل المستخدمة لتحقيق التوجه نحو اللامركزية كإستراتيجية أساسية لصنع القرارات بحرية واستقلال وبمشاركة جميع الأطراف، حيث تهدف المنظمات التعليمية عندما تتجه إلى الإدارة التشاركية لتحقيق الاستجابة للمتغيرات البيئية من حولها وتستمر في تطوير أهدافها لتتكيف مع التحديات التي تواجهها. (الزعبي، ٢٠١٢، ص١١).

وتعتبر القيادة التشاركية من أهم الأساليب حيث أنها تحرص على الاستفادة من النظريات السابقة، وفي نفس الوقت تشرك العاملين في اتخاذ القرارات، لذا أصبح هذا

الأسلوب يستخدم في الكثير من الأنظمة الإدارية الحديثة لما له من تأثير واضح على نتائج العملية الإدارية والتي من أهمها: اتخاذ القرارات الصحيحة، والقوة الإنتاجية والخدمية للمنظمة، وخلق جو من التعاون والثقة بين الإدارة والعاملين والآثار الايجابية على الروح المعنوية للعاملين.(الرفاعي، ٢٠٠٩، ص٥-٧).

والقيادة التشاركية من الأساليب الإدارية الهامة التي ينتفع بها كل من يطبقها في الميدان، فهي تستفيد من أفكار العاملين في الميدان، وتصدر القرارات بعد مشاركة الجميع، لذا هم حريصون على نجاحها لأنهم شركاء فيه وفي صنع القرار. (أبو عيطة، ٢٠١٣، ص١٣).

ويمكن القول أن أهمية القيادة التشاركية تكمن في قدرتها على إعطاء المرؤوسين مساحة من الحرية والمرونة داخل العمل حيث يتم تفويض بعض الأعمال إليهم وأخذ آرائهم بالقرارات المختلفة وتنفيذها مع القائد جنباً إلى جنب إلى أن تتحقق الأهداف في جو ملئ بالاحترام المتبادل.

أهداف القيادة التشاركية:

من أهم أهداف القيادة التشاركية التي تسعى إلى تحقيقها ما يلي:

- تعمل على تنمية القيادات الإدارية في الصفوف الدنيا، وإشعارها بأهميتها وبفعاليتها في التنظيم.
- يتيح للمرؤوسين المجال للتعبير على آرائهم والإسهام بمقترحاتهم، مما يؤدي إلى تحسين العلاقة بين الإدارة والمرؤوسين ويرفع من روحهم المعنوية.
- المشاركة تؤدي إلى ترشيد عملية اتخاذ القرار، وذلك لأن المشاركة تساعد على تحسين نوعية القرار الاستفادة القصوى من ذوي الخبرة الواسعة والعقول الناضجة في اختيار البدائل فضلاً عن أن المشاركة تمنع معارضة القرار وتخفف من العقبات التي قد تؤدي للحيلولة دون تنفيذه. (القيسي،٢٠١٠، ص١٣١).
- ضمان تطبيق مبادئ الجودة الشاملة على مستوى المنظمة التعليمية، ومن ثم تحقيق نوعية متميزة من المخرجات التعليمية.
- تدعيم الروابط بين إدارة المنظمة التعليمية، والمهتمين بقضايا التعليم على صعيد المجتمع المحلي المحيط بالمنظمة التعليمية، مما يتيح فرصة تحديد العوامل المساهمة في خفض الأداء بالمنظمة التعليمية، وتفسيرها بموضوعية كبيرة، ومن ثم صياغة مجموعة من الحلول الابتكارية للقضاء على هذه العوامل، وبما يسهم في تطوير الأداء بالمنظمة التعليمية، وزيادة فعاليتها.

- ربط المنظمة التعليمية بالمجتمع بصورة أوثق بحيث تصبح مركزاً تنموياً بارزاً، وذلك ليصبح أبناء المجتمع شركاء في اتخاذ القرار.
- فتح أبواب المنظمة التعليمية للمجتمع المحلي للاستفادة من كافة مرافقها المختلفة لتصبح مركز إشعاع حقيقي في البيئة المحلية.
- تعزيز العلاقة بين المنظمة التعليمية والمؤسسات الأخرى، تربوية كانت أم اقتصادية.
- بث الرقابة الذاتية في نفوس كافة العاملين بالمنظمة التعليمية، وتشجيع أسلوب التقويم الذاتي داخل المنظمة التعليمية بما يضمن تحفيز العاملين فيها نحو الإصلاح.
- تطوير النظم التربوية باستخدام الأساليب العلمية الحديثة.
- التطلع إلى المستقبل والقدرة على التعامل مع متغيراته بالمحافظة على ثوابت الأمة وقيمها. (Botha,2006,p 341-354).

مميزات القيادة التشاركية:

من أهم مميزات القيادة التشاركية ما يلي:

- تساعد على تحسين مستوى القرار، وجعله أكثر ثباتاً وقبولاً لدى العاملين، فينفذه بحماس ورغبة صادقة لأنه يشعر أنه هو من أصدره.
- تساعد على تنمية القيادات الدنيا في المنظمة، وتجعلهم أكثر استعداداً لمواجهة المشكلات التي قد تواجههم. (عبوي، ٢٠١٠، ص٢٤٨).
- الحد من الشكاوى من جانب العاملين والتحسين الواضح في العلاقات بين القائد والعاملين.
- التقليل من المقاومة ضد التنفيذ ومشروعات التطوير.
- تيسير مهمة القائد في جهوده الإشرافية والتوجيهية.
- تشجع العاملين على المساهمة في تحمل المسئولية، إذ يشعرون بأنهم متفاعلون مع الموقف وأنهم مشتركون في اتخاذ القرار فيهمهم بخاصة.
- المشاركة في درجات ومستويات منها: درجة الفهم المتبادل بين القائد والعاملين ودرجة الاستشارة، ودرجة تفويض السلطة لاتخاذ القرار.
- التحسن في نوعية القرارات الإدارية ذاتها نتيجة انفتاح قنوات الاتصال وانسياب البيانات والمعلومات.
- بناء أنظمة اتصال فعالة في ضوء الاتجاهات الحديثة للقيادة التربوية قادرة على نقل المعلومات بين العاملين والقيادة بموضوعية وحيادية.

- تفعيل العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة، بحيث يشعر كل فرد بأنه جزء مهم من المؤسسة.
- زيادة قدرة العاملين على عملية التخطيط وجعلهم أكثر إدراكاً بكيفية تطبيقه لنتائجه وأهدافه وللمشكلات التي يمكن أن تظهر. (الحربي، ٢٠٠٢، ص٨٣).
- ومن هذه المميزات كما يراها (كلالدة، ١٩٩٧، ص٥٣):
- تشعر العاملين بقيمتهم وتزيد من انتمائهم للعمل ولجماعة العمل وترفع إنتاجيتهم وروحهم المعنوية.
- يستمر العمل في نفس مستواه ومعدله في حالة غياب القائد لبعض الوقت عن المؤسسة. (كلالدة، ١٩٩٧، ص٥٣).

فوائد القيادة التشاركية:

هناك العديد من الفوائد التي نجنيها من تطبيق القيادة التشاركية داخل المدرسة وهي:

- وضوح الرؤية:

تهتم القيادة المدرسية بإملاء البرامج والسياسات والأهداف على المعلمين بدون مشاورة لهم، الأمر الذي يؤدي إلى الغموض واختلاط الفهم من جانبهم، مما ينعكس سلباً على أدائهم، أما في حالة النمط التشاركي بما يوفره من مناخ منفتح للحوار بين العاملين والمديرين، فإن هذا الأمر يقود إلى فهم واضح للسياسات والأهداف والبرامج والقرارات فيما بين أفراد المجتمع المدرسي، وبالتالي تمنح هيئة المدرسية فرصة متابعة تطور الواقع المدرسي بشكل منتج.

- تعظيم مستوى الاتفاق حول القرارات المراد تنفيذها في المجتمع المدرسي:

القرارات التي يتم اتخاذها بشكل تشاركي تحمل قدراً كبيراً من آراء المعلمين وتطلعاتهم داخل المدرسة مما يجعل القرار على مستوى عالٍ من القوة.

- حل الخلافات بشكل فعال:

في ضوء النمط التشاركي، يتسم حل الخلافات بالحوار البناء والثقة بين الأعضاء والانفتاح وعدم وجود عقبات، وبخاصة أن ذلك يتم في ضوء ما تم الاتفاق عليه من أهداف وسياسات وبرامج للمدرسة.

- المقدرة على التجدد:

يقصد هنا "بالمقدرة على التجدد" بأنها إعادة تركيب بنية المدرسة الإدارية (طبيعة الأدوار - العلاقات - قواعد الاتصال)، فالقائد الذي لا يستخدم النمط التشاركي يصعب عليه التجديد، حيث أنه يملئ القرارات على المرؤسين وعليهم التنفيذ، ولكن يمكن أن يتم

هذا التغيير من خلال المشاركة الشاملة من قبل أعضاء هيئة المدرسة كافة، في البحث عن ماهية التغيير، والنقاش الهادف والناقد حوله، كخطوة منطقية وفي الاتجاه الصحيح على طريق التغيير المنشود. (دحلان، ٢٠٠٦، ص١٣٤).

صفات القائد التشاركي:

من أهم صفات القائد التشاركي ما يلي:

١. يلجأ إلى استخدام سلطته دون تعسف (عابدين،٢٠٠١، ص٧٣).
٢. يؤمن بمبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات وتنفيذها.
٣. يوضح التعليمات للمرؤوسين بشكل لا يدع مجالاً للالتباس.
٤. يسمح بحرية إبداء الرأي والمناقشة دون تعصب لرأيه.
٥. الاحترام المتبادل بين القائد والمرؤوسين.
٦. إتاحة فرص النمو المهني والوظيفي لأفراد المجموعة ولنفسه.
٧. يفهم مشاكل المرؤوسين ويعمل على حلها. (مغاري، ٢٠٠٩، ص٣٩).
٨. التعرف على البيئة المحلية والمجتمع الخارجي للمدرسة.
٩. الإلمام بأسس القيادة التربوية التشاركية (الصلاحي، ٢٠٠٨، ص٨١).
١٠. القدرة على التصرف في المواقف المختلفة.
١١. القدرة على تكوين علاقات إنسانية نشيطة.
١٢. الميل إلى التجديد والتغيير المتمهل المدروس. (ربيع، ٢٠٠٦، ص٥٤).

صعوبات استخدام النمط التشاركي في القيادة المدرسية:

نمط القيادة التشاركية يتناغم بلا شك مع التوجهات الحديثة للإدارة وتطلعاتها إلا أن هناك صعوبات تحول دون تطبيقها ويمكن تصنيفها إلى ثلاثة معوقات وهي:

١. الصعوبات في البيئة المدرسية:

تؤثر الثقافة السائدة في المدرسة، وتتمثل في منظومة القيم والأعراف التي تؤثر بشكل عام على المدرسة فتجعل العاملين مجرد مأمورين وعليهم التنفيذ، فإن هذا سيؤدي إلى إحباط النمط التشاركي، وفي الاتجاه نفسه، فإذا كانت هذه القيم ترى في العامل كثير التساؤل والناقد بأنه " صانع للمشاكل" فكيف يمكن خلق مناخ مدرسي متفتح، وبناءً عليه فإنه لا بد من العمل على تفكيك هذه الثقافات السائدة واستبدالها بثقافات أكثر إيجابية تدعم الإدارة التشاركية.

٢. صعوبات القيادة المدرسية:

تنبع هذه الصعوبات من القائد نفسه حيث أنه يحتفظ بالسلطة ويجعل قراراته مركزية بحتة، وفي كثير من الحالات ما يشعر القادة بالخوف من تفويض الصلاحيات

والمسؤوليات للعاملين، كل هذه الأمور، بلا شك تنعكس سلباً على فعالية العاملين ومشاركتهم في إدارة مدارسهم.

٣. صعوبات منسوبي المدرسة:

حيث يكتفي المعلم بالحصص وتدريس المقررات فقط، وأن مجرد إعطائهم مسؤوليات جديدة حتى ولو كان مع بعض الصلاحيات، فإنه يعتبره عبئاً إضافياً يلقى عليهم، وهذا الأمر بالتأكيد يقف عائقا أمام تفعيل النمط التشاركي في إدارة مدارسهم. (Keith &Girling, 1991,p431).

وكي تنجح القيادة التربوية في تخطي هذه الصعوبات والإشكالات، فإنه لابد من إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات ووضع الضوابط الواضحة للمساءلة على الأعمال التي تم تكليفهم بالقيام بها، وأن يكون تفويض القائد مسئولياته ضمن المشاركة مرتبطاً بكفاءة الذين يتم تفويضهم وقدرتهم على التعاون وحسن الأداء وتجنب الصدام مع العاملين، ومع أهمية عدم توسع القادة في عملية التفويض دون تحري الدقة في اختيار المهام والمسئوليات التي يحسن التفويض بشأنها. وينبغي العمل على تزويد القيادات والمرؤوسين بالأصول الواجب إتباعها في المشاركة وتحمل المسئوليات وحدودها، وتحديد الواجبات للمرؤوس بدقة ثم منحه السلطة اللازمة لمباشرة هذه الواجبات وأخيراً جعله مسئولاً أمام رئيسه عن تلك الواجبات. (القرشي، ٢٠١٣، ص٢٩).

ويمكن القول أن القيادة التشاركية من أنماط القيادة الفاعلة في تقوية الروابط بين الرئيس والمرؤوسين، لذلك فهي تسعى لجعل بيئة العمل أكثر جاذبية ووضوح وتفهُّم لظروف العمل المختلفة وتقوم بإزالة الصعوبات التي تعترض سير العمل، بالحوار الهادئ والنقد البناء، ومناقشة البدائل والحلول.

أبعاد القيادة التشاركية:

١- تفويض السلطة:

تفويض السلطة هي " العملية التي ينقل من خلالها الرئيس الإداري بعض اختصاصاته إلى بعض مرؤوسيه ليمارسوها دون الرجوع إليه مع بقاء مسؤوليته عن تلك الاختصاصات المفوضة" (حرب، ٢٠١١، ص١١).

إن تفويض السلطة بإمكانه مساعدة القادة على انجاز الأعمال عن طريق الآخرين، مما يوفر لهم الوقت اللازم لأداء المهام الاستراتيجية المتصلة بالتخطيط وصناعة القرارات، مما يزيد الثقة ويساعد على بناء علاقات إيجابية بين القادة والمرؤوسين، ومن ناحية أخرى يسهم في تحفيز المرؤوسين لتقديم المبادرات واكتساب المهارات لتنمية القدرات الذاتية ويعزز ثقتهم بأنفسهم (القريوتي، ٢٠٠٣، ص٢٥٩).

- أهمية التفويض:

يوفر للقادة الوقت الكافي للقيام بالمهام والأنشطة ذات الأولويات المهمة والمتصلة بالتخطيط والتطوير الذاتي والتجديد والابتكار، ويتحمل المرؤوسين نتائج قراراتهم مما يساعد القائد على إتمام وانجاز الأعمال. ويحصل بالتفويض السيطرة للقائد إذا تم بشكل جيد مع التقويم والمتابعة المستمرة ويعطي مزيداً من الإبداع والابتكار للرئيس لعدم انشغاله بكل الأمور من حوله، وبالتفويض يواكب التقدم والتطور حيث يزيد الإنتاج بذلك، ويعزز التفويض ثقة العاملين بأنفسهم وانتمائهم الوظيفي وإتاحة الفرصة لهم بتحليل المشكلات وإبداء رأيهم وتقديم المقترحات واستغلال مهاراتهم وقدراتهم وزيادة الرضا الوظيفي. (البحابصة، ٢٠١٤، ص ٢٥-٢٦).

- أهداف التفويض الإداري:

يهدف التفويض الإداري إلى تحقيق ما يلي:

- **الإصلاح الإداري:**

الإصلاح الإداري الجيد يقوم على التخطيط السليم والأسلوب العلمي في جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، والقدرة على التقييم، ومتابعة التنفيذ وأساليب القيادة والصلاحيات والمخولة لكل مستوى من مستويات الإدارة. (فليه وعبد المجيد،٢٠٠٥، ص٣٢٣).

- **التطوير الإداري:**

إن التفويض يوفر للقادة الوقت الكافي للقيام بالمهام والأنشطة والابتكار والتطوير فالقائد الذي لا يفوض تكثر عليه الأعباء ويحرم نفسه من فرص كثيرة لانشغاله بالأعمال البسيطة على حساب الأعمال الكبيرة، وبالمقابل يحرم زملاؤه من فرص التطوير. (البرادعي،١٩٩٩، ص١١١).

- **التخلص من المركزية:**

إن عملية التفويض تعزز ثقة المعلمين بأنفسهم وتحفزهم للإنجاز، ذلك لأن الموظف الكفء والذي تُوكل إليه مهمات جديدة سيكون سعيداً بإتاحة مثل تلك الفرص له ليثبت قدراته وأهليته للترقي، وليشعر بأنه متمكن من القيام بواجباته على الوجه المطلوب.

- **الصحة التنظيمية:**

تعتمد على إنجاز أهداف المؤسسة التربوية، فالقائد الذي يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات ينمي فيهم مهارات الحصول على أفضل المعلومات واكتساب المهارات مما يجعل العمل أكثر تطوراً ولا تتعطل المدرسة بغيابه.

- **التنمية الإدارية:**

يعد التفويض أحد وسائل التنمية الإدارية فهو يحقق للمعلمين الأداء الجيد لتفويضهم بعض الصلاحيات وترك حرية التعامل معها، وحل المشكلات بشكل أفضل، والاطلاع على معلومات جديدة واكتساب مهارات وخبرة جديدة من خلال الدورات التدريبية والزيارات وحضور الندوات والمؤتمرات.

- **الانتماء الوظيفي:**

يسهم التفويض في الشعور بالفخر والاعتزاز لدى المعلمين مما يحفزهم على التفكير بكل ما من شأنه أن يطور العمل في المؤسسة التي يعمل بها، لأنه يرى نفسه جزءاً منها ويربط مستقبله بها، فيبذل قصارى جهده من أجل تقدمها وتطورها.

- **المساءلة الإدارية:**

وذلك من خلال نظام معلوماتي يقيس موضوعيته وإجراءاته في النهوض بالإدارة ومواكبة التطور مما يضيف أعباء جديدة على القائد تجعله في حاجة ماسة إلى تفويض بعضٍ من سلطاته إلى من ينوب عنه. (فلية وعبد المجيد، ٢٠٠٥، ص٣٢٤-٢٢٥).

عناصر عملية التفويض الإداري:

تتضمن عملية التفويض ثلاثة عناصر أوضحها(مهنا، ٢٠٠٦، ص٢٨) فيما يلي:

- **الواجبات**: وتتمثل في المهام والأعمال التي هي من اختصاص القائد الإداري، والتي يقوم بتفويض جزء منها إلى أحد مرؤوسيه لممارستها بدلاً منه، وقد يظهر التفويض للواجبات إما في صورة تكليفات للمعلمين أو نتائج مُطالبين لتحقيقها.
- **الصلاحيات:** إعطاء الصلاحيات في اتخاذ القرارات وإصدار الأوامر وتوجيه الأعمال، ويجب على القائد تفويض الصلاحيات الكافية واللازمة للقيام بالواجبات من قبل المعلمين بعد تحديدها تحديداً دقيقاً.
- **المسؤولية:** التزام المعلمين بإنجاز المهام التي تم تفويضهم عليها على أحسن وجه.

مراحل عملية التفويض الإداري:

١. التحليل الوظيفي: تحديد الواجبات والمسؤوليات والاختصاصات والوظائف التييحتاج إنجازها للتعاون بينالأفراد والأقسام المختلفة.
٢. تحديد ما يمكن تفويضه للمرؤوسين: مثل الجوانب التي يرغب العمل بها لعدم معرفته بها كالجوانب المالية، وكذلك تطوير مهارات المعلمين في بعض الجوانب.
٣. تخطيط تفويض الصلاحيات: كمعرفة كافة تفاصيل العمل وتوضيح معايير الأداء الوظيفي وتحديد وسائل رقابة فعالة ومعايير أداء وظيفي.

٤. اختيار الأشخاص ذوي الكفاءات والمؤهلين للقيام بعملية التفويض.
٥. القيام بعملية التفويض: تحديد مدى السلطات، أهمية العمل، الاهتمام بعملية الاتصال.
٦. المتابعة: وذلك عن طريق التشجيع وقبول اختلاف وجهات النظر، ومكافأة المفوض إليه (السحباني، ٢٠١٢، ص٢٢-٢٣).

٢- المشاركة في اتخاذ القرار:

يمكن تعريف اتخاذ القرارات بأنه " عمل فكري وموضوعي يسعى إلى اختيار البديل (الحل) الأنسب من بين بدائل متعددة ومتاحة أمام متخذ القرار، وذلك عن طريق المفاضلة بينها باستخدام معايير تخدم ذلك، وبما يتماشى مع الظروف الداخلية والخارجية التي تواجه متخذ القرار" (عقيلي، ٢٠١٣، ص٢١٠)، وتعرف بأنها "سلسلة الاستجابات الفردية والجماعية التي تنتهي باختيار البديل الأنسب في مواجهة موقف معين" (عبوي، ٢٠١٠، ص٢٣١).

يتفق كثيرون من رجال الإدارة ورجال الفكر الإداري على أنه من الضروري إشراك المرؤوسين والمواقع التنفيذية في اتخاذ القرارات التي تؤثر فيهم أو في أعمالهم، وذلك ضماناً لوضوح الرؤية وتبادل الرأي قبل أن تتخذ القرارات، ويعتبر إشراك القائد للمعلمين في اتخاذ القرارات من الأمور الهامة حيث أنه يغرس في نفوسهم مبدأ التعاون الاختياري وعدم الإجبار ومن ثم يقتنعون بذلك ويلتزمون بالتنفيذ، كما أنه يحقق ديمقراطية الإدارة وعملية اتخاذ القرار الإداري يتطلب توفر الحقائق التي أساسها المعلومات والبيانات والإحصاءات الدقيقة، ولكي تؤتي المشاركة في اتخاذ القرارات ثمارها المرجوة، فإنه ينبغي على الإدارة مراعاة عدة اعتبارات منها: (الوقت المتاح، العامل الاقتصادي، المسافة بين الرؤساء والمرؤوسين، وسرية القرارات) (أحمد، ٢٠٠٢، ص١٦٣).

أهمية اتخاذ القرار:

إن مفهوم اتخاذ القرار حظي بأهمية استثنائية في مختلف المجالات والأنشطة الإدارية إذ أنه يسهم بشكل أساسي في تمكين المدرسة من الاستمرار في ممارسة أنشطتها بكفاءة إدارية عالية ولاسيما أن قائد المدرسة عليه استشراف المستقبل وجمع البيانات وتحليلها بصورة معلومات ثم يصار لتراكمها وإيجاد المعرفة من خلالها لذا فإن قدرة القائد في اتخاذ القرار الناجح يعتمد على سبل استخدامه للمعارف المتاحة وبصورة حكيمة فقد أشار الله تعالى بكتابه العزيز: (وَمَن يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا) (البقرة: ٢٦٩) (الطيب محمد، ٢٠١٥، ص١).

ويعتبر اتخاذ القرار من أصعب الحالات التي تواجه القائد، لذلك فقد اعتُبِرت عملية اتخاذ القرار جوهر العملية الإدارية، إذ عدم الشروع باتخاذ القرارات أو عدم اتخاذها بالشكل المناسب والصحيح من شأنه أن يوجد تكريساً للإخفاق والتنصل عن أداء المهام والأنشطة المطلوبة لتحقيق الأهداف المبتغى إنجازها، فضلا عن تعرض المنظمة للمشكلات وعدم إمكانية مواصلتها لسبل الاستقرار والاستمرار لاسيما في إطار المنافسة المحتدمة والظروف التي أفرزتها العولمة.(الأشرم، ٢٠٠٦، ص٣٠)

عناصر عملية اتخاذ القرار:

تعتمد عملية اتخاذ القرار على بعض العناصر الأساسية التي تحدد الإطار العام لهذه العملية، وهذا العناصر هي:

١. **الأهداف:**

وتتخذ القرارات من أجل تحقيق أهداف معينة، لذا لابد أن تكون محددة وواضحة، ولابد أن ينتبه لتعددها، فهناك أهداف عامة للمدرسة وأهداف خاصة داخل التنظيم المدرسي، وقد يكون هناك أهداف شخصية حسب إدراك متخذ القرار الشخصي لأبعاد الموضوع وما يريد التوصل إليه من وراء اتخاذ القرار طبقاً لأفكاره وقيمه.

٢. **الدوافع:**

تلك القوى التي تدفع الأفراد والجماعات إلى اختيار أنماط سلوكية تناسب رغباتهم.

٣. **الفترة الزمنية:**

يتحدد كل قرار عادة في ضوء ما يسبقه من قرارات في فترة زمنية معينة. والقرار له فترة صلاحية حتى لا تؤثر على القرارات اللاحقة، كما أن كفاءة القرار تتحدد بالفترة الزمنية التي تكون بين ظهور المشكلة واتخاذ القرار.

٤. **المناخ الاجتماعي والتنظيمي:**

إن المناخ الاجتماعي والتنظيمي الذي يتخذ فيه القرار أو يحيط بمتخذ القرار يتضمن عدة جوانب هامة لا تقتصر فقط على داخل المدرسة، بل يمتد إلى البيئة المحيطة بالمدرسة والمجتمع الذي تخدمه والمنطقة التعليمية التي تتبعها، كما يتضمن المناخ النشاطات والموارد التي تتأثر باتخاذ القرار والنتائج المراد الوصول إليها.(الهدهود، ١٩٩٦، ص ١٠٩-١١٠).

خطوات اتخاذ القرار:

١. تحديد الهدف أو المشكلة:

طريقة توضيح الهدف والبحث عن المشكلة وبيانها وفقاً للأهداف.

٢. الوصف والتشخيص:
تصنيف المشكلة وجمع البيانات اللازمة ومن ثم اتخاذ القرار المناسب.
٣. وضع الحلول البديلة:
يتم فيها تحليل المعلومات وتفسيرها، والتفكير الشامل للجوانب المختلفة، والحلول البديلة هي الأسلوب الأمثل لجعل الفروض في مستوى الواقع (لطفي، ١٩٨٨، ص١٤١).

٣- العلاقات الإنسانية:

هي عبارة عن عملية تنشيط الواقع النفسي للمعلمين داخل المدرسة حتى يتوازن مع الأهداف المرغوبة ومن هنا يمكننا أن نفهم بسهولة أن الهدف الرئيسي للعلاقات الإنسانية في الإدارة يدور حول التوفيق بين إرضاء المطالب البشرية الإنسانية للعاملين وبين تحقيق أهداف المؤسسة (الإبراهيم، ٢٠١١، ص١٥١).

وعرفت بأنها انسجام المعلمين داخل المدرسة بطريقة تدفعهم للتعاون للحصول على أكبر قدر ممكن من الانجاز مع تلبية احتياجاتهم الاجتماعية والاقتصادية والنفسية (الدويك، ٢٠٠١، ص٤٢).

أهمية العلاقات الإنسانية:

إن للعلاقات أهمية كبيرة على الصعيد المجتمعي بشكل عام وعلى الصعيد التربوي التعليمي بشكل خاص، حيث تساعد الفرد على الاندماج مع المجتمع والقوانين والأنظمة، كما تساعده على القيام بأداء أدواره التربوية بكفاءة وفاعلية من خلال التفاعل والانسجام مع مختلف أقطاب العملية التعليمية التربوية، وإرساء قواعد المواد والاحترام بين مختلف أطرافها، وانطلاقاً من أهمية الدور الذي تقوم به العلاقات الإنسانية على مختلف المستويات. (حمد، ٢٠١٤، ص٣٧).

كما أن تهميش الطبيعة الإنسانية للمرؤوسين وعدم إعطائهم الاهتمام اللازم كان له الأثر في فشل النظريات الكلاسيكية التقليدية في الإدارة في تحقيق رغباتها وتطلعاتها بزيادة الإنتاجية. (السبيعي، ٢٠١٤، ص ٧٤)

أهداف العلاقات الإنسانية:

١. تحقيق التعاون وتبادل الآراء والخبرات بين القائد وأسرة المدرسة.
٢. تشجيع ومساعدة المعلمين والفنيين على الابتكار والتجديد.
٣. توفير جو هادئ فيه طمأنينة وراحة خال من التوتر والقلق.
٤. إتاحة الفرصة لجميع المعلمين لتحقيق ذواتهم ونموهم وتطورهم.

٥. توفير حرية الرأي لجميع المعلمين والطلاب والفنيين عند مناقشة المشكلات التربوية والتعليمية التي تواجههم في المدرسة (أبو الكشك، ٢٠٠٦، ص١٢٠).

أسس العلاقات الإنسانية:

١. الإيمان بقيمة الفرد: أن يؤمن القادة بأهمية المعلم وأن له شخصيته التي يجب احترامها، وأن الفرد العادي قادر إذا أتيحت له الفرصة أن يفكر تفكيراً موضوعياً، وأن يصل إلى قرارات رشيدة قائمة على أسس علمية سليمة فيما يعترضه من مواقف.
٢. المشاركة والتعاون: يعتبر العمل الجماعي أكثر فاعلية من العمل الفردي، وحين يتاح الجو المناسب لجماعة ما لمناقشة أمر من الأمور أو تبادل الرأي فيه، فإن قدرة هذه الجماعة على فهم الموضوع وتحديد أبعاده واتخاذ قرار بشأنه تكون أفضل مما لو ترك الأمر للاجتهادات الفردية.
٣. العدل في المعاملة: أن يعامل القائد زملاؤه المعلمين بالعدل وعدم الميل مع شخص مع آخر وأن لكل معلم قدراته وإمكانياته ومواهبه، إيماناً بمبدأ الفروق الفردية بين الأفراد.
٤. التحديث والتطوير: الحاجة الماسة للنمو والتجديد والتطوير والتنظيم الإداري وعدم التوقفبدعوى أنه أصبح صالحاً، إذ إن توقفه يعني الجمود، والجهاز الإداري هو الذي يحقق ذلك عن طريق نموه وتفاعله، واكتساب عادات سلوكية تنمو بالخبرة والممارسة. (بستان وطه، ٢٠٠٠، ص٦١-٦٢).

خصائص إدارة العلاقات الإنسانية:

لإدارة العلاقات الإنسانية خصائص عديدة تدخل غالبيتها في نمط القيادة التشاركية، ومن أهمها كما ذكر (الحربي ،٢٠٠٤ ، ص ١٠٨-١٠٩) ما يلي:

١. احترام شخصية المعلمين والاهتمام بمشكلاتهم وإعطاء الاختيار التام لأفكارهم ومقترحاتهم.
٢. التعامل معهم بكرامة واحترام.
٣. التركيز على الضبط الذاتي لأفراد الجماعة أو المعلمين في المنظمة وتشجيعهم على الإبداع والابتكار.
٤. سيادة الشعور بالرضا نحو العمل والمشاركة ولاسيما عند بحث المشكلات واتخاذ القرارات الهامة.
٥. تشجيع أوجه النشاطات الاجتماعية التي تساعد على إقامة علاقات صداقة بين المعلمين.

٦. إشعار كل عضو داخل المنظمة بانتسابه لها.
٧. إشراك كل فرد في صنع القرار وهذا يزيد في ثقته بنفسه، وشعوره بأهميته.
٨. بناء الروح المعنوية العالية بين المعلمين.
٩. منح الثقة للمعلمين، وهذا يزيد في قدرتهم على تحملهم المسئولية.

٤- الاتصال وبناء المعلومات:

يُعرّف الاتصال الإداري بأنه "عملية مستمر تتضمن قيام أحد الأطراف بتحويل أفكار ومعلومات معينة إلى رسالة شفوية أو مكتوبة تنتقل من خلال وسيلة إلى الطرف الآخر".(نشوان، ٢٠٠٤، ص٥٤).

والاتصال الفعال عبارة عن إرسال واستقبال الأفكار والمعلومات ويكون أكثر فاعلية عندما يتم فهم الرسالة من قبل المستقبل وتجعله يفكر بأسلوب جيد. (Thill, 2005,p4).

أهمية الاتصال الإداري:

إن الاتصال الفعال هو مفتاح نجاح المنظمة، وعليه يتوقف بقاؤها. فبدون الاتصال لا يعرف المعلمين ماذا يعمل زملاؤهم، ولا تستطيع الإدارة أن تتسلم المعلومات عن المدخلات التي تحتاجها، ولا يستطيع الأفراد أن يتواصلوا سواءً بين بعضهم البعض أو بين الوحدات المختلفة ولا يمكنهم إيصال رغباتهم وأفكارهم للآخرين، وهذا كله يؤدي حتما إلى انهيار المنظمة. ومن ناحية أخرى فالاتصال الفعال يؤدي إلى تحسين أداء العامل وحصوله على رضا أكبر في العمل، فالفرد يستطيع أن يتفهم عمله بصورة أفضل، ويشعر بمشاركة أكبر، كما أنه يتفهم أدوار الآخرين، مما يشجع على التعاون (حريم، ٢٠٠٤، ص ٢٤٣-٢٤٤).

أهداف الاتصال:

١. تحقيق التنسيق بين التصرفات والأفعال: ينسق الاتصال ألفاظ وتصرفات الأفراد داخل المدرسة، فبدون الاتصال الداخلي ينفصل المعلمين عن بعضهم البعض ولا يمكنهم تحقيق الأهداف بالدقة والسرعة المطلوبة.
٢. المشاركة في المعلومات: حيث يتبادل الأفراد المعلومات المختلفة التي يتم عن طريقها تحقيق الأهداف داخل المدرسة ويساعد أيضاً في توجيه سلوك الأفراد نحو تحقيق الأهداف، وتوجيه الأفراد في أداء مهماتهم وتعريفهم بواجباتهم ونتائج أدائهم.
٣. اتخاذ القرارات: لا يمكن اتخاذ قرارات صائبة مبنية على معلومات صحيحة إلا عن طريق الاتصال.

٤. التعبير عن مشاعر الوجدانية: يساعد الاتصال المعلمين على التعبير عن مشاعرهم إن كانت سعادة أو خوف أو ثقة أو غير ذلك والتقليل من دور الإشاعة داخل المدرسة(Stoner, 2002,p111).

سمات الإتصال الإداري:

١. الاتصال عملية ديناميكية: حيث يتفاعل المجتمع عن طريق الاتصال سواءً كان ذلك تأثيراً بالناس أو تأثراً بهم، مما يمكننا من تغيير أنفسنا وسلوكنا بالتكيف مع الأوضاع الاجتماعية المختلفة.
٢. الاتصال عملية مستمرة: لا توجد له بداية ولا نهاية سواءً مع أنفسنا أو مجتمعنا لذلك يعتبر الاتصال قلب العملية الإدارية.
٣. الاتصال عملية دائرية: حيث لا يسير في خط مستقيم إنما يأخذ الشكل الدائري في إشراك الأفراد فيه داخل المدرسة بإرسال واستقبال وتأثير وتأثر.
٤. لا يمكن إلغاء الاتصال: ونقصد هنا أنه من الصعب إلغاء التأثير الذي حصل من الرسالة الاتصالية حتى وإن كان غير مقصود فقد تتأسف للمستقبل ولكن من الصعب أن تسحب الرسالة الاتصالية إذا ما تم توزيعها.

الاتصال عملية معقدة: بالرغم من أن الاتصال عملية تفاعل اجتماعي إلا أنه معقد لما يحويه من معلومات وشروط وضوابط وعناصر مختلفة وأنواع يجب اختيارها بدقة وإلا سيفشل الاتصال. (جودة، ٢٠٠٩، ص١٢١).

أنظمة الإدارة لدى ليكرت (Likert):

استطاع ليكرت(Likert) التمييز بين أربعة أنظمة للإدارة وهي:

١. وصف القائد بأنه تسلطي واستغلالي/ حيث لا توجد ثقة بين الرئيس والمرؤوس. فمعظم القرارات تنفذ خوفاً من العقاب. وتأتي الأوامر بصورة قوية من أعلى.
٢. يمكن وصف القائد بأنه مركزي نفعي/ وهو يشبه النظام السابق إلا أنه أقل مركزية حيث يعمل المرؤوس وهو متوقع العقاب أو المكافأة وتكون الرقابة شديدة، والأوامر بصورة قوية ومن أعلى إلا أنه يسمح بالتفويض في بعض الأحيان.
٣. وصف القائد بأنه استشاري/ ويتميز بثقة كبيرة وإن كانت غير كاملة بين الرئيس والمرؤوس حيث يستفيد الرئيس من آراء وأفكار ومعلومات مرؤوسيه.
٤. أما الوصف الرابع فهو نظام جماعي مشارك/ حيث تتوافر هنا الثقة الكاملة بين القائد ومرؤوسيه وهناك تبادل مستمر للمعلومات والآراء والمقترحات بينهم.

والقائد له دور كبير وبارز وهام حيث أنه يؤثر إيجاباً في انتماء المعلمين للمدرسة، ويوفر لهم دعماً مهنياً ويراعي حقوقهم ومشاعرهم، ويعمل على تسهيل سبل

الاتصال والتواصل وتجاوز نمط العمل البيوقراطي وإيجاد بيئة مدرسية فعالة يستطيع المعلمون من خلالها المساهمة في تطوير المدرسة وتحقيق أهدافها. (العجمي، ٢٠٠٧، ص٣١-٣٣).

مبررات استخدام النمط التشاركي في القيادة المدرسية:

حدثت تطورات كبيرة في واقع المدرسة المعاصرة، وفي نظرة المجتمع لها ولدورها، أصبح هذا التطور يجد في النمط التشاركي في الإدارة المدرسية اقتراباً أنسب لهذا العصر ولواقع المدرسة نفسه، ويمكن إجمال هذه التطورات بما يلي:

١. التطور الحادث على الوظيفة التعليمية للمدرسة:

تعتمد المدرسة التقليدية على التلقين وترسيخ مجموعة من المعارف والأساسيات كالكتابة والقراءة والحساب، أما المدرسة المعاصرة فتتعدى ذلك بكثير- كما يراها الفكر التربوي – ويناط بها أن تتعدى النمط التقليدي عن طريق: تدريب الطلبة على مهارات التفكير العليا، والفهم العميق للمحتوى المعرفي للمقررات الدراسية، وربط ما يتعلمه الطالب بحياته اليومية خارج نطاق المدرسة، وأيضاً إشراك الطالب في بناء معرفته، وذلك عن طريق تعزيز روح الحوار والنقاش لديه، بالإضافة إلى زيادة ثقة الطالب بقدرته على الإنجاز والإبداع. (العرابيد، ٢٠١٠، ص٦٣).

وبناء على هذا التصور لدور المدرسة المعاصرة على الصعيد التعليمي، فإنه من الصعوبة أن تقوم المدرسة بأداء تلك المهمات بديلاً قوياً لما توفره من قنوات اتصال واسعة ومتعددة مع المجتمع، عن طريق توظيف الإمكانيات كافة لدى العاملين واستغلالها. (العجمي، ٢٠١٠، ص٤٧).

٢. النجاح الذي حققه النمط التشاركي في اقتصاديات التعليم:

لقد حقق النمط التشاركي في المؤسسات الاقتصادية نجاحاً واضحاً فقد عمل على زيادة فعالية تلك المؤسسات من حيث قدرتها الإنتاجية، كماً وكيفاً، واهتمامه بالتحفيز لطاقات العاملين الفنية والفكرية والتطوير المستمر للعمل داخل المؤسسة، وأيضاً يزداد في إحساس العاملين بالرضا الوظيفي والانتماء للمؤسسة التي يعملون بها، الأمر الذي يزيد من دافعيتهم نحو العمل. (العرابيد، ٢٠١٠، ص٦٤).

٣. التغير المتسارع في تصور المجتمع لدور المدرسة:

تعتبر القيادة التشاركية بديلاً قوياً عن القيادة التقليدية، كما أن لها آثاراً على شخصية وأداء المعلمين، حيث أنها: تعد قيادات مدربة وذات كفاءة، وبديلة للمستقبل، وتنمي أفراداً أكثر ولاءً للمؤسسة والمجتمع، وأكثر أداءً وإنتاجاً وانطلاقاً وتجديداً، ويميلون إلى الإبداع والابتكار، ويتحملون المسؤولية، واثقون من أنفسهم، ويؤمنون

بالمسؤولية الجماعية، وأيضاً تنمي أفراداً ايجابيين يحبون التعاون والعمل بروح الفريق في حضور القائد وفي غيابه، ومتفاعلون ومتوازنون نفسياً واجتماعياً. (نجدي، ٢٠١٣، ص١٤).

أساليب القيادة التشاركية في المدرسة:

هناك العديد من أساليب المشاركة التي تتم في الإدارة المدرسية والتي منها:

١. أسلوب المقابلة بين قائد المدرسة والعاملين: وهذا الأسلوب يأخذ صوراً متعددة، منها: مقابلة قائد المدرسة أحد العاملين بها ومناقشة سير العمل وعرض المشكلات عليه وأخذ رأيه ومقترحاته بها بجدية وموضوعية، أو أن يطلب منه كتابة تقرير عن أمر من الأمور، أو التفكير في مشكلة معينة ودراستها جيداً ومناقشتها معه. ومن صور المقابلة اجتماع قائد المدرسة ببعض العاملين بالمدرسة، وذلك لمناقشة أمور العمل، أو تنظيم لقاءات دورية يومية أو أسبوعية أو شهرية، أو لقاءات خاصة بعقدها حين تظهر مشكلة معينة تتطلب تحصيل الآراء وتجميع وجهات النظر.
٢. أسلوب القرارات الجماعية: وفيه يقوم قائد المدرسة بدعوة العاملين بها أن يجتمعوا فيما بينهم لمناقشة مشكلة معينة، للوصول إلى حل أو قرار بشأنها، ثم يعرضون عليه قرارهم ليناقشهم فيه، وبعد ذلك يتم التعديل والإضافة وفي هذا الأسلوب لا يشترك القائد معهم، إنما يكون تواجده في الاجتماع الأخير لعمل الشكل النهائي للحلول المقترحة واتخاذ الإجراء المناسب.
٣. أسلوب الاقتراحات: وفيه يشجع قائد المدرسة العاملين والإداريين وأولياء الأمور، بتقديم اقتراحات وحلول لبعض المشكلات التربوية، فيقوم بدراستها والنظر فيها ثم يتخذ قرارات جماعية بشأنها.
٤. أسلوب المشاركة عن طريق التفاوض: ويتم هذا الأسلوب عن طريق عقد مفاوضات بين قائد المدرسة وممثل عن العاملين في المدرسة، لمعرفة حدود المشاركة وموضوعاتها.
٥. أسلوب المشاركة عن طريق التمثيل في مجلس إدارة المدرسة: وهذا الأسلوب يتم عن طريق اختيار عدداً معيناً من العاملين وأولياء الأمور لتمثيلهم في مجلس إدارة المدرسة، ومن مميزات هذا الأسلوب: استقرار العلاقة بين الإدارة والعاملين وأولياء الأمور، وتنمية قدرات العاملين على إبداء الرأي وروح التعامل مع الإدارة المدرسية للصالح العام والمشترك، وهذا يعطيه صفةً رسمية حيث تُمنح العضوية للعاملين في مجلس إدارة المدرسة.

٦. أسلوب المشاركة عن طريق الندوات: ويتم هذا الأسلوب عن طريق قيام مدير المدرسة بعقد ندوة تضم جميع العاملين في المدرسة، وربما يدعو إليها خبراء في التربية أو أحد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومراكز البحوث. بهدف تبادل الخبرات وحل المشكلات بطرق علمية، وإبداء الرأي، والمناقشة في جو تسوده حرية التعبير والموضوعية.
٧. اللجان: وهذا الأسلوب يتم عن طريق قيام قائد المدرسة باختيار مجموعة من العاملين بالمدرسة في شكل لجان، تكون مسؤوليتها دراسة مشكلة معينة بالمدرسة وتحليلها واتخاذ قرار بحلها، أو تقديم مقترحات خاصة بها.(أبوناصر ، ٢٠٠٨، ص ٣٧٩-٣٨٢).

وحيث أن هذا النمط يعتبر قيادة متكاملة لأنه يهتم ببناء روح الفريق والعمل من خلال الجماعة "حيث فيها يتم تشجيع الأفراد على التجديد والابتكار بمشاركتهم في تخطيط وتنفيذ العمل وفيها ديمقراطية الاتصال" (حسين، ٢٠٠٦، ص١٤٣).

الدراسات السابقة:

يهدف هذا الفصل إلى استعراض الدراسات السابقة للباحثين في مجال القيادة التشاركية ، وقد تم تقسيمه إلى قسمين : قسم الدراسات العربية وقسم الدراسات الأجنبية ، وقد قام الباحث بترتيبها وفق التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

أولاً: الدراسات العربية:

- **دراسة العجمي (٢٠٠٧)** بعنوان: " درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لنمط الإدارة التشاركية عند ليكرت من وجهة نظر المعلمين" والتي هدفت إلى معرفة درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لنمط الإدارة التشاركية عند ليكرت من وجهة نظر المعلمين، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٩١٠) معلماً ومعلمة، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وكانت النتائج على النحو التالي: أن درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت للقيادة التشاركية كان بنسبة عالية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي).
- **دراسة الزعبي (٢٠٠٩)** بعنوان: " أثر القيادة التشاركية على تحسين أداء الموارد البشرية في الشركات الصناعية الكويتية" وقد هدفت إلى معرفة أثر القيادة التشاركية على تحسين أداء الموارد البشرية في الشركات الصناعية الكويتية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٨٩) قائداً

واعتمد الباحث على استبانة قام بتطويرها كأداة رئيسية لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود أثر ذو دلالة إحصائية للقيادة التشاركية على تحسين أداء الموارد البشرية ككل وكذلك يوجد أثر لكل فقرة من فقرات القيادة التشاركية على تحسين أداء الموارد البشرية ككل وذلك بسبب المناخ الاجتماعي الذي تعمل فيه المجموعة حيث كان هذا المناخ مريحا خاليا من مظاهر التوتر والقلق فساعد ذلك على تعاون أفراد المجموعة في وحدة واحدة وهذا هو العمل المنتج، كذلك القيادة التشاركية بين القادة والعاملين بوضع الأهداف المطلوب تحقيقها كانت أساساً للتحسين والتطوير في أداء العاملين.

- **دراسة العجمي (٢٠١٠)** بعنوان: " درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية لدى مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين"، وقد هدفت إلى معرفة درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية لدى مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، وتم اختيار عينة مكونة من (١٨٥) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين كانت بشكل عام مرتفعة، كما أظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة والمؤهل العلمي.
- **دراسة العرابيد (٢٠١٠)** بعنوان: " دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة" هدفت الدراسة التعرف على دور القيادة التشاركية لدى مديري التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، ودرجة ممارستها في الميدان، والكشف عن مدى ممارسة مديري التربية والتعليم للقيادة التشاركية في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية ومعرفة أثر كل من المتغيرات (الجنس - الخبرة - المنطقة التعليمية) وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ووزعت الاستبانة على (١٣٤) من مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع مديريات التربية والتعليم في قطاع غزة تحت تصرف جهة واحدة وهي وزارة التربية والتعليم، وإن الظروف متشابهة لدى مديري المدارس وأن المساحة بين محافظات غزة محدودة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري سنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية.

- **دراسة شقير (٢٠١١)** بعنوان: "ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها"، هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها، بالإضافة إلى بيان أثر متغيرات الدراسة: الجنس، الخبرة العملية، والمؤهل العلمي، ومكان المدرسة، في وجهات نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٤) معلماً وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي واعتمد الباحث على الاستبانة كأداة للدراسة. توصلت الدراسة إلى النتائج أن هناك مستوى عال من ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التشاركية، بالإضافة إلى مستوى عال من الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وتوجد علاقة إيجابية بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركية، ومستوى الرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين فيها.
- **دراسة عسكر (٢٠١٢)** بعنوان : "القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين" وهدفت إلى التعرف على القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة طبقت على عينة مكونة من (٧٢٧) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، من المدارس الحكومية بمحافظة غزة. وأظهرت نتائج الدراسة أن العلاقات الإنسانية في أعلى مراتب القيادة التشاركية، تلاها مشاركة القائد للمرؤوسين في المهام القيادية، ثم تفويض السلطة. كما بينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة للقيادة التشاركية تعزى الجنس (ذكور، إناث) أما في متغير المرحلة التعليمية (أساسي، ثانوي) فقد اتضح عدم وجود فروق في المجال الأول العلاقات الإنسانية، والمجال الثاني مشاركة القائد للمرؤوسين في المهام القيادية والدرجة الكلية للاستبيان، أما في المجال الثالث تفويض السلطة فكانت هناك فروق لصالح مديري المدارس الثانوية وأكدت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة التشاركية بجميع مجالاتها ودرجتها الكلية وبين الثقافة التنظيمية بجميع مجالاتها ودرجتها الكلية.
- **دراسة القرشي (٢٠١٣)** بعنوان: " ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري مكاتب التربية والتعليم وإسهامها في حل مشكلات الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية

بمدينة الطائف". هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم للقيادة التشاركية وإسهامها في حل مشكلات الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف، والكشف عن مدى وجود فروق إحصائية بين متوسطات أفراد مجتمع الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة بالعمل الإداري)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتماستخدام الاستبانة أداةً للدراسة، شملت عينة الدراسة (١٤٧) مديراً ومديرة من مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الطائف، توصلت الدراسة إلى أن ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري مكاتب التربية والتعليم كانت بدرجة متوسطة، وأن إسهام القيادة التشاركية في حل المشكلات (الإدارية والفنية، المالية، والبيئية والبشرية) كانت بدرجة مرتفعة، بينما كان إسهامها في مشكلات المباني والتجهيزات بدرجة متوسطة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها، وهدفت الدراسة التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها، بالإضافة إلى بيان أثر متغيرات الدراسة: الجنس، والخبرة العملية، والمؤهل العلمي، ومكان المدرسة، في وجهات نظر المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (٦٠٤) معلماً توصلت الدراسة إلى النتائج أن هناك مستوى عال في ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التشاركية، بالإضافة إلى مستوى عال من الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وتوجد علاقة ايجابية بين درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركية، ومستوى الرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين فيها.

- **دراسة أبو مسامح (٢٠١٥)** بعنوان: " درجة ممارسة مديري مديريات التربية والتعليم لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالقيادة التشاركية" هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مديريات التربية والتعليم لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالقيادة التشاركية من وجهة نظر نائب مدير ورئيس قسم. بالإضافة إلى بيان أثر متغيرات الدراسة: الجنس، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخدمة. وأثبتت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٤) نائب مدير، ورئيس قسم. وتوصلت الدراسة إلى النتائج أن هناك علاقة ارتباطية طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مديريات التربية والتعليم

لإدارة الجودة الشاملة وبين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة القيادة التشاركية.

- **دراسة المطيري (٢٠١٥)** بعنوان: " درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن للقيادة التشاركية وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين". هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن للقيادة التشاركية، وفقاُ للمجالات التالية: (الأداء الإداري، العلاقة مع المعلمين، العلاقة مع الطلبة، العلاقة مع المجتمع المحلي) كما هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين، وفقاً للمجالات التالية: (الولاء العاطفي، الولاء المستمر)، كما حاولت الدراسة الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة القيادة التشاركية وبين مستوى الولاء التنظيمي. واتبعت الدراسة المنهج المسحي الوصفي وتم استخدام الاستبانة أداة للدراسة وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٢) معلماً. توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين جميع مجالات (درجة ممارسة القيادة التشاركية) وبين مجالات (مستوى الولاء التنظيمي).

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

- دراسة **أنطونيو، وديوسدادو، وجاماجي، وديفيد (Antonio, Diosdado, Gamage, David, 2007)** بعنوان:" أثر تطبيق القيادة التشاركية على مستوى التمكين في المدارس الثانوية في الفلبين"، وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر تطبيق القيادة التشاركية على مستوى التمكين في المدارس الثانوية في الفلبين، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٦٠٣) فرداً ما بين مدير ومعلم وخريجين وأولياء أمور في (٧٦) مدرسة ثانوية، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، بالإضافة إلى المقابلات الشخصية، واستخدم المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وكانت النتائج على النحو التالي: أن درجة التمكين لدى مديري المدارس التي طبقت القيادة التشاركية كان بنسبة عالية، وأوصت الدراسة أن على المدارس الحكومية في الفلبين الإسراع بتنفيذ هذا النمط من القيادة باعتباره وسيلة لتحسين النظام المدرسي.
- دراسة **ماسوموتو ويلتي براون (Masumoto and Brown, 2009)**: بعنوان: " الأنماط القيادية الأكثر فاعلية على أداء الطلبة" وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية الأكثر فاعلية على أداء الطلبة. تكونت عينة الدراسة من ثلاث مدارس في كاليفورنيا، كانت تعاني من الفقر وطلبة غير ناطقين بالانجليزية ومدارس تعاني من محدودية الموارد. حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) مديراً،

و(٥٠٠) معلماً ومعلمة، واتبع الباحثان أسلوب جمع الملاحظات والمقابلات وتحليلها. وأظهرت نتائج الدراسة بأنه على الرغم مما تعانيه هذه المدارس من محدودية الموارد والاختلافات الطبقية للطلبة إلا أن الانجازات والمخرجات كانت أكثر ايجابية عند تطبيق النمط التشاركي في القيادة، حيث لوحظ بعد البحث أن الأداء العام للمدارس قد تحسن عند مشاركة مديري المدارس للمعلمين والطلبة في القرارات التعليمية.

- دراسة **هوانج، ولن، ولي (Huang, Lun, & Liu, 2010)** بعنوان: " درجة الارتباط ما بين القيادة التشاركية، وتحسين أداء العمل من خلال خلق بيئة تحفيزية للمرؤوسين في الوظائف الإدارة وغير الإدارية"، وهدفت الدراسة إلى تحديد درجة الارتباط ما بين القيادة التشاركية، وتحسين أداء العمل من خلال خلق بيئة تحفيزية للمرؤوسين في الوظائف الإدارة وغير الإدارية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٢٧) عامل، بالإضافة إلى (٦٤٠) مدير تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (٥٠٠) شركة في الصين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها ما يلي: بالنسبة للمرؤوسين في الوظائف الإدارية فقد أوضحت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات وجود ارتباط متوسط الدرجة ما بين القيادة التشاركية وبين تحسين الأداء، وسلوك المواطنة التنظيمية إزاء المؤسسة، حيث تساعدأد القيادة التشاركية على خلق بيئة عمل يشعر فيها العاملون بنوع من التمكين النفسي الذي يعمل على زيادة الدافعية نحو العمل، ومن ثم يعمل على تحسين الأداء، بالنسبة للمرؤوسين في الوظائف غير الإدارية فقد أوضحت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات وجود ارتباط متوسط الدرجة ما بين القيادة التشاركية وبين تحسين الأداء، وسلوك المواطنة التنظيمية إزاء المؤسسة، والثقة في رؤساء العمل.
- **دراسة فلورنس ميوندي(FLORENCE MUINDI, 2011)** بعنوان: " العلاقة بين المشاركة في صنع القرار والرضا الوظيفي بين الموظفين الأكاديميين في كلية إدارة الأعمال في جامعة نيروبي" هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المشاركة في صنع القرار والرضا الوظيفي بين الموظفين الأكاديميين في جامعة نيروبي العامة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الأعضاء غير الإداريين للموظفين الأكاديميين في كلية إدارة الأعمال في جامعة نيروبي، وتم استثناء العمداء ورؤساء الأقسام الذين هم فعلياً أعضاء في مجلس إدارة الجامعة وكذلك الموظفين الذين كانوا بعيداً عن الجامعة في

إجازات طويلة مختلفة والذين تم استثناؤهم من الدراسة، وهم حوالي (٥٠) عضواً، واستخدم الباحث الاستبيان كأداة للدراسة، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات والنسبة المئوية، ومعامل الارتباط، والانحدار الطولي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي هام جداً بين الرضاء الوظيفي والمشاركة في اتخاذ القرار.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها للنمط التشاركي في القيادة التربوية ، وأكدت جميع الدراسات على أهمية القيادة التشاركية وضرورة تطبيقها وهذا ما توصلت إليه هذه الدراسة. وتتفق الدراسة الحالية مع مجتمع دراسة المطيري (٢٠١٥) حيث طبقت على المرحلة الثانوية. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العجمي (٢٠١٠) في دراسة واقع القيادة التشاركية . في حين يتفق منهج الدراسة الحالية (الوصفي المسحي) مع دراسة الزعبي (٢٠٠٩) ودراسة العجمي (٢٠١٠) ودراسة Huang, Lun, & Liu, (2010) ودراسة FLORENCE MUINDI, (2011) ودراسة عسكر (٢٠١٢) ودراسة القرشي (٢٠١٣) ودراسة المطيري (٢٠١٥) .

وتختلف الدراسات السابقة عن هذه الدراسة في تفاوت الأهداف وتنوعها، وتختلف أيضاً في الحدود الزمانية والمكانية ، ويتنوع مجتمع الدراسة في الدراسات السابقة فأحياناً يكون من قادة المدارس ، وأحياناً من المعلمين، وأحياناً من القادة والمعلمين معاً ماعدا دراسة المطيري(٢٠١٥) حيث طبقت على المرحلة الثانوية. وتختلف هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في منهج الدراسة (الوصفي المسحي) مثل : Antonio, Diosdado, Gamage, David, (2007) حيث استخدمت الدراسة المقابلات الشخصية والمنهج الوصفي التحليلي ، ودراسة Masumoto and Brown, (2009) حيث استخدمت الدراسة جمع الملاحظات والمقابلات وتحليلها ، ودراسة العرابيد (٢٠١٠) حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي ، ودراسة ابو مسامح (٢٠١٥) حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي .

وتميزت هذه الدراسة كونها من الدراسات الأولى التي تناولت القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الثانوية في مدينة حائل، حيث لم تتناول الدراسات السابقة هذا الموضوع في مدينة حائل على وجه الخصوص – بحدود علم الباحث – في حين أن الدراسة الحالية تناولت واقع القيادة التشاركية وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين في العام الدراسي (١٤٣٧-١٤٣٨هـ) . وعليه يمكن القول بأن الدراسات السابقة التي تناولت القيادة التشاركية لها دور مهم في تعزيز الدراسة الحالية ، رغم وجود بعض

الاختلافات في الأهداف أو الأدوات أو الأساليب ، حيث أن هذا التنوع قد أكسب الباحث سعة في الاطلاع والتقصي عن طبيعة القيادة التشاركية وأنماطها والإلمام بالجوانب المختلفة لموضوع الدراسة.

اجراءات الدراسة :

أولاً: منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) وهو ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها (العساف، ٢٠١٢، ص ٧٦).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي (المرحلة الثانوية) في مدينة حائل والبالغ عددهم (٨٥٦) معلماً، على رأس العمل، في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٧هـ.

عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عينة عشوائية بسيطة، بلغ عددها (٢٩١) معلماً من مجتمع الدراسة، تمثل ما نسبته (٤٠%) من إجمالي مجتمع الدراسة. والجدول رقم (١) في الأسفل يبين توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي، والجدول رقم (٢) يبين توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخدمة.

- المؤهل العلمي:

جدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	**258**	**88.7**
دراسات عليا	**23**	**7.9**
أخرى	**10**	**3.4**
المجموع	٦٤٨	١٠٠%

يتضح من الجدول رقم(١) أن (٢٥٨) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٨٨,٧%)، من أفراد عينة الدراسة يحملون مؤهل البكالوريوس، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، مقابل (١٠) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٣,٤%)، يحملون مؤهل آخر غير الذي ذكر في أداة الدراسة، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

- سنوات الخدمة:

جدول رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	**44**	**15.1**
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	**85**	**29.2**
من ١٠ سنوات فأكثر	**162**	**55.7**
المجموع	٢٩١	١٠٠%

يتضح من الجدول رقم (٢) أن (١٦٢) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٥٥,٧%)، من أفراد عينة الدراسة سنوات خدمتهم من ١٠ سنوات فأكثر، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، مقابل (٤٤) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (١٥,١%)، سنوات خدمتهم أقل من ٥ سنوات، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

- استبيان الدراسة :

صدق الأداة:

قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة بطريقتين:

أولاً: الصدق الظاهري للأداة:

بعد إعداد الاستبانة بصورته الأولية تم عرضه على نخبة من المحكمين في العديد من التخصصات داخل جامعات المملكة العربية السعودية، لإبداء أرائهم حول مدى وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وصحة صياغتها، وقد بلغ عدد المحكمين (١٦) محكماً . وقد تم تعديل فقرات الاستبانة بناءاً على ملاحظات السادة محكمي الاستبانة، وبعد مراجعة المشرف الأكاديمي وُضعت الإستبانة في صورتها النهائية وأصبحت صالحة لقياس ما وضعت من أجله.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له.

أولاً: واقع القيادة التشاركية.

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط بنود فقرات المحور والدرجة الكلية

م	فقرات محور الدراسة	معامل الارتباط
	بعد التفويض	
١.	يكون قائد المدرسة واقعياً في تفويض المهام	**0.782**
٢.	يزود قائد المدرسة المعلمين بالمعلومات اللازمة لإنجاز المهام	**0.778**
٣.	يسهم قائد المدرسة في إيجاد بيئة تشاركية مناسبة	**0.808**
٤.	يكرِّم قائد المدرسة المعلمين المميزين في إنجاز الأعمال	**0.768**
٥.	يُنمِّي قائد المدرسة مهارات التفويض لدى المعلمين	**0.851**
٦.	يوكل قائد المدرسة المهام الروتينية للمعلمين حسب الاختصاص	**0.738**
٧.	يُعد قائد المدرسة مساعدين أكفاء كبديل مؤهل في أوقات انشغاله أو غيابه	**0.754**
٨.	يفوِّض قائد المدرسة من يرغب في أداء عمل معين يناسب ميوله	**0.768**
٩.	يحرص قائد المدرسة على الاستفادة من خبرات المعلمين في تفويض المهام	**0.786**
١٠.	يتابع قائد المدرسة مدى التزام المعلمين بالمهام المفوضة إليهم	**0.823**
١١	يقوم قائد المدرسة بتقييم أداء العمل للتأكد من فاعلية التفويض	**0.826**
١٢	يعمل قائد المدرسة لتحقيق الرقابة الذاتية على سير عملية التفويض	**0.800**
	بعد اتخاذ القرار	
١٣	يشجع قائد المدرسة المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرارات	**0.818**
م	فقرات محور الدراسة	معامل الارتباط
١٤	يشرك قائد المدرسة المعلمين في وضع حلول مقترحة لصنع القرار اللازم لحل المشكلة	**0.834**
١٥	يشرك قائد المدرسة المعلمين بجمع المعلومات اللازمة قبل اتخاذ القرار	**0.830**
١٦	يستفيد قائد المدرسة من قدرات المعلمين المبدعين في صناعة القرارات	**0.858**

١٧	يشجع قائد المدرسة المعلمين للعمل بروح الفريق الواحد	**0.814
١٨	يراعي قائد المدرسة العدالة في اتخاذ القرارات	**0.816
١٩	يعزز قائد المدرسة الشعور بالمسؤولية لدى المعلمين	**0.806
٢٠	يستمع قائد المدرسة لآراء المعلمين عند اتخاذ القرار	**0.811
٢١	يشجع قائد المدرسة المعلمين على المبادأة في اتخاذ القرارات الموضوعية	**0.830
٢٢	يشارك قائد المدرسة المعلمين عند فض الصراعات الداخلية	**0.764
٢٣	يعزز قائد المدرسة ثقة المعلمين بأنفسهم لحفزهم على المشاركة باتخاذ القرار	**0.818
٢٤	يتدارس قائد المدرسة مع المعلمين الآثار المترتبة على اتخاذ القرار	**0.857
	بعد العلاقات الإنسانية	
٢٥	يشجع قائد المدرسة العلاقات البناءة مع المعلمين القائمة على الاحترام المتبادل	**0.828
٢٦	يشارك قائد المدرسة المعلمين في حل مشكلاتهم	**0.765
٢٧	يحرص قائد المدرسة على التواصل الاجتماعي مع المعلمين	**0.754
٢٨	يقدِّر قائد المدرسة ظروف المعلمين الطارئة	**0.783
٢٩	يغرس قائد المدرسة في نفوس المعلمين الاعتزاز بما يقدمونه	**0.839
٣٠	يحترم قائد المدرسة حرية المعلمين الشخصية	**0.825
٣١	يحقق قائد المدرسة مبدأ العدالة في تقييم المعلمين	**0.833
٣٢	يتسامح قائد المدرسة فيما يصدر عن المعلمين من أخطاء عفوية	**0.797
٣٣	يتسم قائد المدرسة بالمرونة في التعامل مع المعلمين	**0.807
٣٤	يكون قائد المدرسة موضوعياً في نقده	**0.779
٣٥	يختار قائد المدرسة الوقت المناسب لتصحيح الأخطاء	**0.816
٣٦	يقضي قائد المدرسة وقتاً كافياً مع المعلمين في أوقات الفراغ	**0.722
٣٧	يساعد قائد المدرسة المعلمين الذين لديهم أعباء عمل كثيرة	**0.774

** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

من الجدول رقم (٣) يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة للمحور الأول تتمتع بدرجة صدق عالية، مما يجعل الاستبانة صالحة للتطبيق الميداني.

ثانياً: السبل المقترحة لتطوير القيادة التشاركية:

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بنود فقرات المحور والدرجة الكلية

م	فقرات محور الدراسة	معامل الارتباط
	بعد الصفات الذاتية للقائد	
١.	اتباع منهج علمي سليم في تطبيق القيادة التشاركية	**0.811
٢.	الحدّ من التحديات التي قد تمنع تطبيق القيادة التشاركية	**0.826
٣.	تشجيع المبادرين بأفكار ابتكارية تخدم العمل الإداري	**0.822
٤.	التخلص من جمود اللوائح والقوانين في المنظمات التعليمية	**0.780
٥.	عمل برامج تدريبية تواكب في محتواها التحديات الإدارية المعاصرة	**0.806
٦.	توفير التمويل اللازم لنجاح القيادة التشاركية داخل المدرسة	**0.853
٧.	الاستفادة من التقنيات الإدارية الحديثة	**0.820
٨.	الحرص على جعل العمل أكثر سهولة وأكثر فاعلية	**0.850
٩.	الاهتمام بجودة الاتصال	**0.839
١٠.	المبادرة في تطبيق الأفكار التي تنمي مبدأ القيادة التشاركية داخل المدرسة	**0.867
١١.	نشر ثقافة القيادة التشاركية بين منسوبي المؤسسات التربوية	**0.834
١٢.	ايجاد نظام الحوافز لرفع الروح المعنوية لدى قائد المدرسة الثانوية للقيام بدوره في القيادة التشاركية	**0.815

** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

من الجدول رقم (٤) يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة للمحور الثاني تتمتع بدرجة صدق عالية، مما يجعل الاستبانة صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة:

للتحقق من الثبات لمفردات استبانة الدراسة وأبعادها تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٥) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

محاور الدراسة	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
أولاً: بعد التفويض	١٢	٠,٩٤٥
ثانياً: بعد اتخاذ القرار	١٢	٠,٩٥٦
ثالثاً: بعد العلاقات الإنسانية	١٣	٠,٩٥٠
معامل الثبات الكلي لمحور واقع القيادة التشاركية	٣٧	٠,٩٨٠
معامل الثبات الكلي لمحور السبل المقترحة لتطوير القيادة التشاركية.	١٢	٠,٩٥٧
معامل الثبات الكلي لجميع محاور الدراسة	٤٩	٠,٩٨٤

من خلال النتائج في الجدول رقم (٥) يتضح أن ثبات محاور وأبعاد الدراسة مرتفع، حيث تراوحت معاملات الثبات لمحاور وأبعاد استبانة الدراسة بين (٠,٩٤٥، ٠,٩٨٠)، كما بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٨٤)، وهي معاملات ثبات عالية توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

تصحيح استبانة الدراسة:

لتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي، لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، تم إعطاء درجات لاستجابات عينة الدراسة على محاورها على النحو التالي:

صيغت العبارات المتعلقة بمحاور الدراسة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (عالية جداً (٥) عالية (٤) درجات/ متوسطة (٣) منخفضة (٢) درجات / منخفضة جداً (١) درجة واحدة).

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨٠ لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٦) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في المحور الثاني في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات
عالية جداً	من ٤,٢١-٥,٠٠
عالية	من ٣,٤١-٤,٢٠

متوسطة	من ٢,٦١-٣,٤٠
منخفضة	من ١,٨١-٢,٦٠
منخفضة جداً	من ١,٠٠-١,٨٠

عرض وتحليل نتائج الدراسة :

السؤال الأول: ما واقع القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين؟

للتعرف على واقع القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة نحو واقع القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين، وجاءت النتائج كما يوضحها الجداول التالية:

أولاً: بعد التفويض:

جدول رقم (٧) استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد التفويض مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبـــارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
2	يزود قائد المدرسة المعلمين بالمعلومات اللازمة لإنجاز المهام	4.11	0.969	عالية	1
7	يُعد قائد المدرسة مساعدين أكفاء كبديل مؤهل في أوقات انشغاله أو غيابه	4.03	0.948	عالية	2
10	يتابع قائد المدرسة مدى التزام المعلمين بالمهام المفوضة إليهم	3.99	0.959	عالية	3
1	يكون قائد المدرسة واقعياً في تفويض المهام	3.97	0.968	عالية	4
3	يسهم قائد المدرسة في إيجاد بيئة تشاركية مناسبة	3.95	0.947	عالية	٥
6	يوكل قائد المدرسة المهام الروتينية للمعلمين حسب الاختصاص	3.94	0.959	عالية	٦
9	يحرص قائد المدرسة على الاستفادة من خبرات المعلمين في تفويض المهام	3.89	1.006	عالية	٧
11	يقوم قائد المدرسة بتقييم أداء العمل للتأكد من فاعلية التفويض	3.89	0.987	عالية	٧م

12	يعمل قائد المدرسة لتحقيق الرقابة الذاتية على سير عملية التفويض	3.87	0.978	عالية	٨
8	يفوِّض قائد المدرسة من يرغب في أداء عمل معين يناسب ميوله	3.84	1.030	عالية	٩
4	يكرِّم قائد المدرسة المعلمين المميزين في إنجاز الأعمال	3.81	1.122	عالية	١٠
5	يُنمِّي قائد المدرسة مهارات التفويض لدى المعلمين	3.72	1.004	عالية	١١
	المتوسط العام	3.92	0.776	عالية	

*** درجة المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).**

يتضح من الجدول رقم (٧) أن أفراد عينة الدراسة معلمي المرحلة الثانوية يرون أن قادة المدارس الثانوية للبنين في مدينة حائل يمارسون مهام التفويض كأحد أبعاد القيادة التشاركية بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم على بعد التفويض لدى قادة المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل (٣,٩٢ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١-٤,٢٠)، والذي يوضح أن ممارسة التفويض لدى قادة المدارس الثانوية بمدينة حائل تشير إلى (عالية).

ويتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية بمدينة حائل يرون أن قادة المدارس يمارسون عملية تفويض السلطة بدرجة عالية، وأن مظاهر تفويض السلطة التي يمارسها القادة كأحد مجالات القيادة التشاركية تتمثل في أن قادة المدارس يزودون المعلمين بالمعلومات اللازمة لإنجاز المهام، كما يعدون مساعدين أكفاء كبديل مؤهل في أوقات انشغاله أو غيابه، ويتابع قائد المدرسة مدى التزام المعلمين بالمهام المفوضة إليهم، بالإضافة إلى أن قائد المدرسة يتميز بالعدالة والواقعية في تفويض المهام، كما يسهم قائد المدرسة في إيجاد بيئة تشاركية مناسبة، وتوضح تلك النتيجة وعي قادة المدارس الثانوية بأهمية عملية تفويض السلطة لها العديد من المميزات والفوائد الهامة، وخاصة في المجال التربوي، إذ أن تفويض السلطة يساهم بشكل فعال إنجاز الكثير من المهام التي تثقل كاهل قادة المدارس، كما تكشف هذه النتيجة عن وعي القادة بأهمية عملية تفويض السلطة، في الإقلال من العبء الملقى على عاتق القائد التربوي، والذي قد يأخذ منه الوقت الكثير، الأمر الذي قد يقلل من مهارة التركيز من قبل القائد في اتخاذ العديد من القرارات التي يقوم المدير باتخاذها، كما أن التفويض يوفر عنصر الوقت للقائد، وذلك نتيجة لتخفيف الأعباء الملقاة عليه، وبالتالي يتيح له متسعا من

الوقت، الأمر الذي ينعكس إيجابيا على التركيز على الاختصاصات الرئيسية والهامة لقائد المدرسة. فمن خلال تفويض السلطة يستطيع القائد أن يكشف المواهب المتعددة أو يستطيع تهيئة الفرص أمام الذين يتهيأون للقيادة في المستقبل ويعزز روح المسؤولية مما ينعكس إيجاباً على العلاقات بين القائد وبقية العاملين في المدرسة.

ثانياً: اتخاذ القرار

جدول رقم (٨) استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد اتخاذ القرار مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبــــارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
19	يعزز قائد المدرسة الشعور بالمسؤولية لدى المعلمين	3.99	1.054	عالية	1
17	يشجع قائد المدرسة المعلمين للعمل بروح الفريق الواحد	3.98	1.064	عالية	2
18	يراعي قائد المدرسة العدالة في اتخاذ القرارات	3.94	1.027	عالية	3
23	يعزز قائد المدرسة ثقة المعلمين بأنفسهم لحفزهم على المشاركة باتخاذ القرار	3.90	0.990	عالية	4
22	يشارك قائد المدرسة المعلمين عند فض الصراعات الداخلية	3.86	1.009	عالية	٥
20	يستمع قائد المدرسة لآراء المعلمين عند اتخاذ القرار	3.82	1.028	عالية	٦
13	يشجع قائد المدرسة المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرارات	3.80	1.090	عالية	٧
16	يستفيد قائد المدرسة من قدرات المعلمين المبدعين في صناعة القرارات	3.78	1.094	عالية	٨
14	يشرك قائد المدرسة المعلمين في وضع حلول مقترحة لصنع القرار اللازم لحل المشكلة	3.77	1.101	عالية	٩
24	يتدارس قائد المدرسة مع المعلمين الآثار المترتبة على اتخاذ القرار	3.75	1.043	عالية	١٠
21	يشجع قائد المدرسة المعلمين على المبادأة في اتخاذ القرارات الموضوعية	3.74	0.995	عالية	١١
15	يشرك قائد المدرسة المعلمين بجمع المعلومات	3.60	1.165	عالية	١٢

				اللازمة قبل اتخاذ القرار
عالية		**0.863**	**3.83**	**المتوسط العام**

- **درجة المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).**

يتضح من الجدول رقم (٨) أن أفراد عينة الدراسة معلمي المرحلة الثانوية يرون أن قادة المدارس الثانوية للبنين في مدينة حائل يمارسون مهام اتخاذ القرار كأحد أبعاد القيادة التشاركية بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم على بعد اتخاذ القرار لدى قادة المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل (٣,٨٣ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١-٤,٢٠)، والذي يوضح أن ممارسة اتخاذ القرار لدى قادة المدارس الثانوية بمدينة حائل تشير إلى (عالية).

ويوضح الجدول رقم (٨) أن أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة حائل موافقين على ممارسة قادة المدارس لعملية اتخاذ القرار كأحد أبعاد القيادة التشاركية بدرجة عالية، كما تبين أن أكثر مظاهر عملية اتخاذ القرار التي يمارسها القادة هو تعزيز الشعور بالمسؤولية لدى المعلمين، وتشجيع المعلمين للعمل بروح الفريق الواحد، ومراعاة العدالة في اتخاذ القرارات، بالإضافة إلى تنمية ثقة المعلمين بأنفسهم لحفزهم على المشاركة باتخاذ القرار

ويفسر الباحث تلك النتيجة بأن عملية مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار من خلال تعزيز الشعور بالمسؤولية والثقة في أنفسهم وبث روح التنافس بينهم، وتشجيع العمل بروح الفريق يساعد قائد المدرسة في اتخاذ القرارات بصورة أكثر فاعلية وكفاءة.

كما أن هذه الممارسات من قبل قائد المدرسة تساعد على تحسين نوعية القرار، وجعل القرار المتخذ أكثر ثباتًا وقبولاً لدى جميع العاملين في المدرسة، فيعملون على تنفيذه بحماس شديد ورغبة صادقة، كما تؤدي المشاركة إلى تحقيق الثقة المتبادلة بين قائد المدرسة والمعلمين، وتزيد من إحساسهم بالمسئولية وتفهمهم لأهداف المدرسة، وتجعلهم أكثر استعدادًا لتقبل علاج المشكلات وتنفيذ القرارات التي اشتركوا في صنعها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (القرشي، ٢٠١٣) التي توصلت إلى أن إسهام القيادة التشاركية في حل المشكلات (الإدارية والفنية، المالية، والبيئية والبشرية) كانت بدرجة مرتفعة.

ثالثاً: بعد العلاقات الإنسانية

جدول رقم (٩) استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد العلاقات الإنسانية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبـــارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
28	يقدِّر قائد المدرسة ظروف المعلمين الطارئة	4.16	1.006	عالية	1
32	يتسامح قائد المدرسة فيما يصدر عن المعلمين من أخطاء عفوية	4.10	0.970	عالية	2
30	يحترم قائد المدرسة حرية المعلمين الشخصية	4.10	0.949	عالية	2م
33	يتسم قائد المدرسة بالمرونة في التعامل مع المعلمين	4.09	0.941	عالية	3
25	يشجع قائد المدرسة العلاقات البناءة مع المعلمين القائمة على الاحترام المتبادل	4.08	0.893	عالية	4
31	يحقق قائد المدرسة مبدأ العدالة في تقييم المعلمين	4.06	1.051	عالية	5
29	يغرس قائد المدرسة في نفوس المعلمين الاعتزاز بما يقدمونه	4.03	1.017	عالية	6
34	يكون قائد المدرسة موضوعياً في نقده	3.91	0.961	عالية	7
35	يختار قائد المدرسة الوقت المناسب لتصحيح الأخطاء	3.89	1.034	عالية	8
27	يحرص قائد المدرسة على التواصل الاجتماعي مع المعلمين	3.79	1.080	عالية	9
26	يشارك قائد المدرسة المعلمين في حل مشكلاتهم	3.78	1.088	عالية	10
37	يساعد قائد المدرسة المعلمين الذين لديهم أعباء عمل كثيرة	3.71	1.077	عالية	11
36	يقضي قائد المدرسة وقتاً كافياً مع المعلمين في أوقات الفراغ	3.61	1.176	عالية	12
	المتوسط العام	3.95	0.802	عالية	

*** درجة المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).**

يتضح من الجدول رقم (٩) أن أفراد عينة الدراسة معلمي المرحلة الثانوية يرون أن قادة المدارس الثانوية للبنين في مدينة حائل يمارسون مهام العلاقات الإنسانية كأحد

أبعاد القيادة التشاركية بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم على بعد العلاقات الإنسانية لدى قادة المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل (٣,٩٥ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١-٤,٢٠)، والذي يوضح أن ممارسة العلاقات الإنسانية لدى قادة المدارس الثانوية بمدينة حائل تشير إلى (عالية).

ويتضح مما سبق أن عمليات المختصة بالعلاقات الإنسانية في مدارس التعليم الثانوي بمدينة حائل يتم ممارستها من قبل قادة المدارس بدرجة عالية، وأن أكثر مظاهرها هو تقدير قائد المدرسة ظروف المعلمين الطارئة، وتسامحه فيما يصدر عن المعلمين من أخطاء عفوية، واحترامه لحرية المعلمين الشخصية، أن قائد المدرسة يتسم بالمرونة في التعامل مع المعلمين، ويشجع العلاقات البناءة مع المعلمين القائمة على الاحترام المتبادل

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الزعبي، ٢٠٠٩) التي توصلت إلى أن القيادة التشاركية بين القادة والعاملين بوضع الأهداف المطلوب تحقيقها كانت أساساً للتحسين والتطوير في أداء العاملين.

كما قام الباحث بترتيب أبعاد واقع القيادة التشاركية حسب درجة ممارستها من قبل قادة المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدينة حائل.

جدول رقم (١٠) ترتيب ابعاد واقع المشاركة حسب متوسطات الموافقة على درجة ممارستها

م	البعد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
١	التفويض	3.92	0.776	عالية	٢
٢	اتخاذ القرار	3.83	0.863	عالية	٣
٣	العلاقات الإنسانية	3.95	0.802	عالية	١
المتوسط العام		3.90	0.765	عالية	

*** درجة المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).**

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن أفراد عينة الدراسة معلمي المرحلة الثانوية يرون أن قادة المدارس الثانوية للبنين في مدينة حائل يمارسون جميع أبعاد القيادة التشاركية بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم على الدرجة الكلية للقيادة التشاركية (٣,٩٠ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١-٤,٢٠)، والذي يوضح أن ممارسة جميع أبعاد القيادة

التشاركية من قبل قادة المدارس الثانوية بمدينة حائل تشير إلى مستوى (عالي). وذلك لأن القادة يفضلون العمل بمبدأ المشاركة الفعلية للمعلمين في جميع أجزاء العمل بما يحقق الأهداف المرجوة .

كما يتبين أن درجة ممارسة العلاقات الإنسانية، جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩٥ من ٥,٠٠)، في حين جاءت ممارسة التفويض في المرتبة الثانية بمتوسط موافقة مقداره (٣,٩٢ من ٥,٠٠)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت ممارسة اتخاذ القرارات، بمتوسط موافقة (٣,٨٣ من ٥,٠٠).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عسكر، ٢٠١٢) التي توصلت إلى أن العلاقات الإنسانية جاءت في أعلى مراتب القيادة التشاركية، تلاها مشاركة القائد للمرؤوسين في المهام القيادية، ثم تفويض السلطة.

وكذلك اتفقت مع دراسة (شقير، ٢٠١١) التي أشارت إلى أن هناك مستوى عال من ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التشاركية ، بالإضافة إلى مستوى عال من الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

كما اتفقت مع دراسة (العجمي، ٢٠١٠) التي توصلت إلى أن درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين كانت بشكل عام مرتفعة.

كما اتفقت مع دراسة (العجمي، ٢٠٠٧) التي توصلت إلى أن درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت للقيادة التشاركية كان بنسبة عالية.

وكذلك اتفقت مع دراسة وديوسدادو، وجاماجي، وديفيد (Antonio, Diosdado, Gamage, David, 2007) التي أشارت إلى أن درجة التمكين لدى مديري المدارس التي طبقت القيادة التشاركية كان بنسبة عالية

واختلفت هذه النتيجة في درجة ممارسة القيادة التشاركية مع دراسة (القرشي، ٢٠١٣) التي توصلت إلى أن ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري مكاتب التربية والتعليم كانت بدرجة متوسطة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول واقع القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين والتي تعزى لاختلاف متغيرات (سنوات الخدمة في العمل، والمؤهل)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخدمة:

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول واقع القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من

وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة استخدم الباحث "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخدمة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (١١) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير سنوات الخدمة

أبعاد محور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التفويض	بين المجموعات	12.002	2	6.001	10.622	*0.000 دالة
	داخل المجموعات	162.717	288	0.565		
	المجموع	174.719	290			
اتخاذ القرار	بين المجموعات	15.064	2	7.532	10.799	*0.000 دالة
	داخل المجموعات	200.868	288	0.697		
	المجموع	215.932	290			
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	11.531	2	5.765	9.482	*0.000 دالة
	داخل المجموعات	175.116	288	0.608		
	المجموع	186.647	290			
الدرجة الكلية للقيادة التشاركية	بين المجموعات	12.757	2	6.379	11.705	*0.000 دالة
	داخل المجموعات	156.952	288	0.545		
	المجموع	169.709	290			

*** فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل.**

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل بين أفراد عينة الدراسة حول واقع القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئة من فئات سنوات الخدمة استخدم الباحث اختبار (LSD) وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (١٢) نتائج اختبار (LSD) للفروق بين فئات متغير سنوات الخدمة

أبعاد محور الدراسة	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ سنوات فأكثر
التفويض	أقل من ٥ سنوات	44	4.2528	-		*
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	85	4.0776		-	*
	من ١٠ سنوات فأكثر	162	3.7440			-
اتخاذ القرار	أقل من ٥ سنوات	44	4.1323	-		*
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	85	4.0553		-	*
	من ١٠ سنوات فأكثر	162	3.6262			-
العلاقات الإنسانية	أقل من ٥ سنوات	44	4.2399	-		*
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	85	4.1279		-	*
	من ١٠ سنوات فأكثر	162	3.7718			-
الدرجة الكلية للقيادة التشاركية	أقل من ٥ سنوات	44	4.2083	-		*
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	85	4.0869		-	*
	من ١٠ سنوات فأكثر	162	3.7140			-

* فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من الجدول رقم (١٢) في النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرة من ٥ سنوات فأقل وأفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرة من ١٠ سنوات فأكثر نحو جميع أبعاد محور واقع القيادة التشاركية، وكذلك الدرجة الكلية للمحور، لصالح عينة الدراسة من ذوي الخبرة من ٥ سنوات فأقل.

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرة من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات، فأقل وأفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرة من ١٠ سنوات فأكثر نحو جميع أبعاد محور واقع

القيادة التشاركية، وكذلك الدرجة الكلية للمحور، لصالح عينة الدراسة من ذوي الخبرة من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات.

وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة من ذوي فئات الخبرة الأقل لديهم تصورات عن ممارسات القيادة التشاركية، تختلف عن زملائهم من ذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات، وبالتالي فهم أكثر موافقة على ممارسة أنماط وعمليات القيادة التشاركية من قبل قادة المدارس مقارنة بزملائهم من ذوي الخبرة الأعلى.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (العجمي، ٢٠٠٧) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (العجمي، ٢٠١٠) التي توصلت إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

كما اختلفت مع دراسة (العرابيد، ٢٠١٠) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول واقع القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، تم استخدام كروسكال واليس (Kruskal Wallis)، وهو اختبار لا بارامتري وتم استخدامه بديلاً عن اختبار تحليل التباين الأحادي، نظراً لتباين توزيع العينة وفق متغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (١٣) نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis)
للفروق إجابات عينة الدراسة باختلاف متغير المؤهل العلمي

أبعاد محور الدراسة	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التفويض	بكالوريوس	258	142.78	3.931	2	0.140 غير دالة
	دراسات عليا	23	163.72			
	أخرى	10	188.30			
اتخاذ القرار	بكالوريوس	258	142.15	5.725	2	0.057 غير دالة
	دراسات عليا	23	166.72			

	أخرى	10	197.75			
العلاقات الإنسانية	بكالوريوس	258	141.59	6.457	2	0.060 غير دالة
	دراسات عليا	23	176.07			
	أخرى	10	190.55			
الدرجة الكلية للقيادة التشاركية	بكالوريوس	258	141.96	5.930	2	0.121 غير دالة
	دراسات عليا	23	169.61			
	أخرى	10	195.95			

يتضح من الجدول رقم (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول واقع القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حيث أن جميع قيم مستوى الدلالة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل.

وهو ما يوضح عدم وجود تأثير دال لمتغير المؤهل العلمي نحو واقع القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (العجمي، ٢٠١٠) التي توصلت إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كما اختلفت مع دراسة (العجمي، ٢٠٠٧) التي توصلت إلى جود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

السؤال الثالث: ما السبل المقترحة لتطوير القيادة التشاركية في المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين؟

للتعرف على السبل المقترحة لتطوير القيادة التشاركية في المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة نحو السبل المقترحة لتطوير القيادة التشاركية في المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٤) استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور السبل المقترحة لتطوير القيادة التشاركية في المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبـــارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
8	الحرص على جعل العمل أكثر سهولة وأكثر فاعلية	3.96	1.065	عالية	1
7	الاستفادة من التقنيات الإدارية الحديثة	3.84	1.099	عالية	2
9	الاهتمام بجودة الاتصال	3.82	1.124	عالية	3
3	تشجيع المبادرين بأفكار ابتكارية تخدم العمل الإداري	3.81	1.043	عالية	4
10	المبادرة في تطبيق الأفكار التي تنمي مبدأ القيادة التشاركية داخل المدرسة	3.80	1.046	عالية	5
1	اتباع منهج علمي سليم في تطبيق القيادة التشاركية	3.76	1.025	عالية	6
2	الحدّ من التحديات التي قد تمنع تطبيق القيادة التشاركية	3.72	1.002	عالية	7
12	ايجاد نظام الحوافز لرفع الروح المعنوية لدى قائد المدرسة الثانوية للقيام بدوره في القيادة التشاركية	3.70	1.216	عالية	8
11	نشر ثقافة القيادة التشاركية بين منسوبي المؤسسات التربوية	3.70	1.072	عالية	9
4	التخلص من جمود اللوائح والقوانين في المنظمات التعليمية	3.68	1.096	عالية	10
6	توفير التمويل اللازم لنجاح القيادة التشاركية داخل المدرسة	3.66	1.176	عالية	11
5	عمل برامج تدريبية تواكب في محتواها التحديات الإدارية المعاصرة	3.58	1.190	عالية	12
	المتوسط العام	3.75	0.905	عالية	

*** درجة المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).**

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن أفراد عينة الدراسة معلمي المرحلة الثانوية موافقين بدرجة عالية على السبل المقترحة لتطوير القيادة التشاركية في المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل، حيث بلغ المتوسط العام لموافقتهم على محور السبل المقترحة لتطوير القيادة التشاركية في المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل (٣,٧٥ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١-٤,٢٠)،

والذي يوضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على السبل المقترحة لتطوير القيادة التشاركية في المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل تشير إلى (عالية).

ويتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة حائل موافقين بدرجة عالية على السبل والحلول المقترحة لتفعيل عملية القيادة التشاركية في المدارس الثانوية، كما تبين أن أهم هذه الحلول والمقترحات من وجهة نظر المعلمين هو الحرص على جعل العمل أكثر سهولة وأكثر فاعلية وذلك من خلال تبني الأنظمة الإدارية المرنة والابتعاد عن الروتين والتعقيد في سير العمل، والاستفادة من التقنيات الإدارية الحديثة، مما يساعد في اختيار الأساليب الإدارية المناسبة للعمل في المجال المدرسي، وكذلك الاهتمام بجودة الاتصال، ويتم ذلك من خلال توفير تقنيات وآليات الاتصالات الحديثة، وتوفير قاعدة بيانات محدثة تسهل عملية التواصل مع القيادات المدرسية الأخرى، وكافة أطراف العملية التربوية، وكذلك تشجيع المبادرين بأفكار ابتكارية تخدم العمل الإداري، والمبادرة في تطبيق الأفكار التي تنمي مبدأ القيادة التشاركية داخل المدرسة، الأمر الذي يساهم في زيادة مستوى دافعية الأفراد نحو الإبداع والابتكار وتحمل المسؤولية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أنطونيو، وديوسدادو، وجاماجي، وديفيد (Antonio, Diosdado, Gamage, David, 2007) التي أوصت بضرورة الإسراع بتنفيذ هذا النمط من القيادة باعتباره وسيلة لتحسين النظام المدرسي

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- تبني أنظمة التحفيز المادية التي تساهم في زيادة مستوى دافعية قادة المدارس الثانوية نحو تطبيق أساليب القيادة التشاركية من خلال صرف مكافأة مالية يمكن تسميتها بـ (بدل قيادة).
- زيادة الاهتمام بقادة المدارس من خلال دعوتهم إلى المناسبات التربوية وإشراكهم في الندوات والمؤتمرات.
- تنظيم المزيد من الدورات التدريبية التي تؤكد على أهمية ممارسة النمط التشاركي في القيادة من قبل قادة المدارس الثانوية للبنين في مدينة حائل.
- ضرورة قيام قادة المدارس بتعزيز العلاقات الإنسانية داخل المدرسة من خلال بث روح الأخوة والاحترام المتبادل فيما بينهم.
- أن يقوم قائد المدرسة بتدريب مساعدين أكفاء يكونون بمثابة بديل مؤهل في أوقات انشغاله

أو غيابه.

- تعزيز مفاهيم القيادة التشاركية في المدارس الثانوية من خلال توعية كافة العاملين في المدرسة بأهميتها، وإيجابيات ممارستها.
- تكثيف الندوات واللقاءات العلمية نحو معوقات تطبيق أساليب القيادة التشاركية، وإيجاد الحلول اللازمة لها.
- الاستفادة من الدراسات والبحوث في مجال القيادة التشاركية.
- توفير ما يلزم من التقنيات والإمكانات المادية التي تساهم في تفعيل أساليب القيادة التشاركية.
- مكافأة العاملين المتميزين بالمدارس، وتشجيعهم على الإبداع والابتكار بما يخدم مجال العمل الإداري بالمدارس الثانوية.
- تشجيع الأفكار التي تنمي مبدأ القيادة التشاركية داخل المدرسة، وتحفيز العاملين على إتباع أساليبها.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الإبراهيم، عدنان بدري (٢٠١١). الإدارة – تربوية مدرسية صفية. الأردن. اربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

إبراهيم، مفيدة محمد (١٩٩٧). القيادة التربوية في الإسلام. عمان: دار مجدلاوي.

أبو الخير، لطيفة يعقوب (٢٠١٣م). درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمان للقيادة التشاركية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات، جامعة الشرق الأوسط، عمان: الأردن.

أبو الكشك، محمد نايف (٢٠٠٦). الإدارة المدرسية المعاصرة. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

أبو مسامح، أحمد عبد الكريم (٢٠١٥). درجة ممارسة مديري مديريات التربية والتعليم لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالقيادة التشاركية. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبوناصر ، فتحي محمد (٢٠٠٨). مدخل إلى الإدارة التربوية. (ط١). الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أحمد، إبراهيم أحمد (٢٠٠٢). الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠٠٣). الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين. (ط.١). القاهرة: دار الفكر العربي.
الأشرم، نجاح فارس إسماعيل (٢٠١٦). درجة ممارسة رؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية للمرونة الإستراتيجية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار لديهم. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، فلسطين. غزة.
البحابصة، شعيب حسين (٢٠١٤). درجة ممارسة مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث في محافظات غزة للتفويض الإداري من وجهة نظر معلميهم وعلاقته بالولاء التنظيمي لديهم. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
البرادعي، بسيوني (١٩٩٩). صديقي المدير والتفويض. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.
البستان، أحمد عبد الباقي وآخرون (٢٠٠٣م). الإدارة والإشراف التربوي، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
بستان، طه (٢٠٠٠). مدخل إلى الإدارة التربوية. الكويت: دار القلم.
جودة، محفوظ أحمد (٢٠٠٩). العلاقات العامة مفاهيم وممارسات. عمان: دار زهران.
الحديدي، عماد أمين (٢٠٠٩). درجة ممارسة القيادة التربوية العليا في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لدورها الإداري في ضوء الفكر الإداري الحديث. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
حرب، حسام الدين خليل (٢٠١١). أثر المتغيرات الشخصية والتنظيمية على واقع تفويض السلطة لدى القيادات الإدارية: دراسة تطبيقية على الوزارات الفلسطينية بغزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، (غزة).
الحربي، قاسم بن عائل (٢٠٠٤). القيادة المدرسية في ضوء اتجاهات القيادة التربوية الحديثة. الرياض: مكتبة الرشد.
الحريري، رافدة (٢٠٠٨). مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. الأردن. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
حريم، حسين (٢٠٠٤). السلوك التنظيمي (سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال). عمان: دار الحامد للنشر.
حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٦). الإدارة المدرسية والصفية المتميزة الطريق إلى المدرسة الفعالة. (ط١). الأردن. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الداعور، سعيد خضر (٢٠٠٧). دور مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة وعلاقته بالثقافة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
دحلان، حاتم (٢٠٠٦). التخطيط التشاركي في الإدارة المدرسية (المفهوم. المبررات. الفوائد. المعيقات)، مجلة رؤى تربوية، العدد الحادي والعشرون، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، غزة، فلسطين.
الدويك، تيسير (٢٠٠١). أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
ربيع، هادي مشعان (٢٠٠٦). المدير المدرسي الناجح. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
الرفاعي، محمد حسين (٢٠٠٩). الإدارة بالمشاركة وأثرها على العاملين والإدارة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سانت كليمانس العالمية، بريطانيا.
الزعبي، طراد برجس (٢٠١٢م). مدى تطبيق القادة الأكاديميين للإدارة التشاركية في الجامعات الأردنية الحكومية ودورها في تعزيز الثقافة التنظيمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
الزعبي، محمد عبد الله (٢٠٠٩). أثر القيادة التشاركية على تحسين أداء الموارد البشرية في شركات الصناعة الكويتية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمال العربية، الأردن.
الزهراني، عبد الرحمن شنان (٢٠١٥م). القيادة التشاركية لدى مديري المدارس وعلاقتها بالمناخ المدرسي بمحافظة المخواة. جامعة الباحة. السعودية.
السبيعي، دينا محمد (٢٠١٤). التمكين الإداري لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الإحساء.. الواقع وسبل التطوير. رسالة ماجستير، جامعة الملك فيصل بالإحساء، السعودية.
السحباني، إبراهيم (٢٠١٢). " تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلميهم". رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
السعود، راتب سلامة (٢٠١٣م). القيادة التربوية مفاهيم وآفاق، عمان: دار صنعاء للنشر والتوزيع.
السفياني، ماجد سفر (٢٠١٢). درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

شقير، علاء توفيق (٢٠١١). "درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها". رسالة ماجستير، قسم الإدارة التربوية، جامعة النجاح، الضفة الغربية، فلسطين.

الشمري، سعد دبيان (٢٠٠٦م). درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قوتة، الأردن.

الصلاحي، سعود بن موسى (٢٠٠٨). درجة تأثير المشكلات المدرسية على أداء مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الليث. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الطويل، هاني عبد الرحمن (٢٠٠٦م). الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، عمان: دار وائل للنشر.

الطيب محمد، النوار (٢٠١٥). اتخاذ القرار في العملية الإدارية. السودان. ضياء للمؤتمرات والدراسات.

عايش، أحمد جميل (٢٠٠٩). إدارة المدرسة نظرياتها وتطبيقاتها التربوية. (ط.١). الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد العظيم، حسين سلامة (٢٠٠٦). الإدارة المدرسية والصفية المتميزة. الأردن: دار الفكر للمطابع المركزية.

عبوي، زيد (٢٠١٠). دور القيادات التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. الأردن. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

العجمي. ناصر محمد (٢٠١٠). "درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين". رسالة ماجستير، قسم الإدارة والقيادة التربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

العجمي، محمد مسلم (٢٠٠٧). " درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لنمط الإدارة التشاركية عند ليكرت من وجهة نظر المعلمين"، رسالة ماجستير، تخصص إدارة تربوية، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

العرابيد. نبيل أحمد (٢٠١٠). "دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة". رسالة ماجستير، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

العساف، صالح محمد (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.

عسكر، عبد العزيز محمد (٢٠١٢). القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

عطوي، جودت، وعطوي، عزت (٢٠١٤). الإدارة المدرسية الحديثة. (ط.١). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عقيلي، عمر وصفي (٢٠١٣). الإدارة المعاصرة. الأردن. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

العنزي، فهد عماس. (٢٠٠٧). تقويم المهارات القيادية في حرس الحدود. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

عياصرة، علي أحمد. (٢٠٠٦). القيادة والدافعية في الإدارة التربوية. عمان: دار الحامد للنشر.

الغامدي، عبد الرحمن عزم الله (٢٠١٤): القيادة التشاركية مدخل استراتيجي لتطوير إدارة مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

فلية، فاروق، وعبد المجيد، محمد (٢٠٠٥). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القرشي، عبد الله فهد (٢٠١٣م). ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري مكاتب التربية والتعليم وإسهامها في حل مشكلات الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القريوتي، محمد (٢٠٠٣) السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة . الأردن. عمان: دار الشروق.

القيسي، هناء محمود (٢٠١٠). الإدارة التربوية مبادئ – نظريات- اتجاهات حديثة. (ط.١). الأردن. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الكردي، أحمد (٢٠٠٤). الإدارة المدرسية الحديثة. القاهرة: عالم الكتب.

كنعان، نواف (١٩٨٢). القيادة الإدارية (ط.٢) الرياض: دارة العلوم للطباعة والنشر.

المحمادي، خالد محمد (٢٠١٥م). درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم بمكة المكرمة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالروح المعنوية من وجهة نظر المشرفين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

محمد، عنتر لطفي (١٩٨٨) صناعة القرار التعليمي: مفهومه، أسسه، كيفية تطويره. دراسات تربوية. المجلد الثالث. الجزء (١٣). يوليو. القاهرة: ١٣٣-١٧٧.

مصطفى، أحمد (٢٠٠٠). إدارة الجودة الشاملة، الآيزو ٩٠٠٠. مصر. القاهرة.

مصطفى، أحمد والأنصاري، محمد. (٢٠٠٢). برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج. قطر ٢٦-٢٣ يونيو ٢٠٠٢، ص ٦٥-١.

مطاوع ، إبراهيم عصمت (٢٠٠٣). الإدارة التربوية في الوطن العربي. (ط.١). مكتبة النهضة المصرية.

المطيري، بدر عبد المحسن (٢٠١٥). درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن للقيادة التشاركية وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مغاري، تيسير عبد القادر (٢٠٠٩). نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر.

مقابلة، محمد قاسم (٢٠١١). التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية. الأردن. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

مهنا، إبراهيم (٢٠٠٦). العلاقة بين تفويض السلطة وفاعلية اتخاذ القرارات في الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، رام الله، فسلطين.

نجدي، عبد الغني بن محمد (٢٠١٣). القيادة التشاركية للحد من المشكلات الإدارية في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير، جامعة طيبة، المدينة المنورة، السعودية.

نشوان، يعقوب حسن (٢٠٠٤). السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي. عمان: دار الفرقان.

الهبيل، أحمد عيسى (٢٠٠٨). واقع إدارة التغيير لدى مديري المداس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢١هـ). القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام. الرياض: أطلس للأوفست.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anti Somech (2005). " Directive versus Participative leadership: two complementary approaches tomanaging school effectiveness". Educational Administration Quarterly . Vol. 41 (5), 2005, 777-800

Antonio, S. ; Diosdado M.; Gamage, David T (2007). Building Trust among Educational Stakeholders through Participatory School Administration, Leadership and Management: Management in Education, v21,p15-22.

Florence Muindi (2011) "The Relationship between Participation in Decision Making and Job satisfaction among Academic Staff in the School of Business, University of Nairibi, Journal of Human Resources Management Research Vol., Article ID 246460, 34 pages.

H.Rezaei Dolatebadi, M. safa (2011). " The effect of Directive and Participative leadership style on employees' commitment to service quality". Journal of Business and Management. Volume 4 (2), 2011.

Huang, X. ; J. ; Liu, A (2012). Does participative leadership enhance work performance by inducing empowerment or trust? The differential effects on managerial and non-managerial subordinates: J. Organix.Behav. 31, 122-143.

Stoner, J.A.F (2002) Management, 1st ed, Prentice Inc, New Jersey.

Thill, John v. and Bovee, Courtland L (2005). Excellence in Business Communication, ed 6, USA: Person Prentice Hall.

الأسرة السعودية وظائفها وقضاياها ومشكلاتها في كتب القراءة لغتي للمرحلة الابتدائية دراسة وصفية تحليلية

إعـــــــداد
عماد فاروق محمد العمارنه
كلية التربية- جامعة جدة/تخصص لغويات ومناهج لغة عربية

الملخص :

هدفت الدراسة بيان الوظائف التي قدمتها كتب القراءة لغتي للأسرة السعودية، وتعرف طبيعة القضايا والمشكلات التي تضمنتها تلك الكتب، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وذلك باستخدام أسلوب من أساليبه وهو أسلوب تحليل المحتوى، وخَلُصت الدراسة إلى أن الوظيفة الاجتماعية حصلت على تكرار بلغ ٤٣ مرة، والوظيفة الترويحية ٤١ مرة، والوظيفة الأخلاقية بتكرار ٢٥ مرة. وفيما يتعلق بقضايا ومشكلات الأسرة فإن كتب لغتي اهتمت بالقضايا والمشكلات الاجتماعية بتكرار بلغ ٢٨ مرة، والصحية بتكرار بلغ ٢٢ مرة، والبيئية ١٩ مرة، والأسرية ١٦ مرة، وهذه النتائج تؤكد اهتمام كتب القراءة لغتي بعرض وظائف الأسرة السعودية وقضاياها ومشكلاتها انسجاما مع توجهات وثيقة منهج اللغة العربية. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين وظائف وقضايا ومشكلات أسرية للمرأة أكثر مما هو موجود، وذلك لقلة ذلك في كتب لغتي، وتقديم نصوص قرائية تعالج بعض المشكلات الاجتماعية وقضايا الأسرة السعودية بشفافية، وإبراز دور الأمومة للمرأة السعودية .

Abstract:

The study also aims at displaying the duties that "Loghati" series presented for the Saudi family; In addition to the problems and issues found these books, the study used the descriptive approach through content analysis as a research methodology. The findings of the study show that the social duty was repeated (43) times, the recreational duty (41) times and the conduct duty occurred (25) times. In relation to the family issues, the social troubles were tackled 38 times, the health issues 28 times, the environmental issues found 19 times and the educational issues

found 10 times. These statistics show how much the series of books is concerned about the Saudi family responding to the Arabic language curriculum outlines. The study recommended more interest in the Saudi woman issues and affairs as these are still not adequately tackled in the series. I addition, the books should include reading texts that deal with social and family issues in a clear way and focus on the Saudi woman's role in maternity.

Key words: Arabic language curriculum - analysis of books

المقدمة:

تعد الأسرة اللبنة الأولى في بناء التنشئة الاجتماعية للفرد، فهي الركيزة الأساسية للمجتمع، فإن صلُحت صلح المجتمع وإن فسدت فسد المجتمع؛وذلك لتأثيرها الكبير في حياة الفرد ففيها ينشأ نشأته الأولى، وعلى قيمها ومبادئها قد يتربى، ومنها ينطلق الى محيطه الاجتماعي والتعليمي الكبير.

ولا يقتصر دور الأسرة على التنشئة الاجتماعية فحسب بل إن الطفل يتعلم لغته ويكتسب عاداته وتقاليده المختلفة منها؛ حتى يصبح قادرا على الخوض في مجتمعه الكبير، ففيها تتكامل شخصيته وتتوازن، وتنمو لديه روح الابداع والمعرفة،وسرعان ما تتطور شخصيته وتنمو معارفه اذا ما التحق بالمدرسة.

ومن هذا المنطلق تشكل الكتب المدرسية ولا سيما كتب اللغة العربية المقررة للصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية مصدرا مهما من مصادر تشكيل دور الأسرة في مرحلة التعليم الابتدائي، وذلك من خلال النصوص القرائية التي تضمنتها تلك الكتب، وتسعى هذه الدراسة للتحقق من ملامح ذلك التشكيل الذي تقدمه تلك الكتب للطلاب، خاصة أن المرحلة العمرية التي يمر بها التلاميذ من أهم المراحل التي تبني شخصياتهم وروابطهم الاجتماعية مع الاسرة والمجتمع.

ومن الواضح أن الكتاب المدرسي له أثر بالغ الأهمية في عملية التنشئة الاجتماعية للتلاميذ لذا ينبغي تحليله وتحديد ملامح اهتمامه في مجال الأسرة وظائفها وقضاياها ومشكلاتها حتى تتضح اتجاهات كتب القراءة لدى المعلمين والتلاميذ.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

ينظر علماء الاجتماع الى الأسرة بوصفها النواة المهمة في المتجمع، فهي تنمي لدى الطفل الاتجاهات نحو المجتمع بكافة مؤسساته، وتطور علاقته بعائلته وفق نموه العقلي

والنفسي، إذ تبدأ تلك العلاقة قويةً وسرعان ما تبدأ بالفتور؛ ليحل محلها علاقات خارج نطاق الاسرة؛ فتزاحمها وتشاركهاوتجعل الأطفال يتفاعلون مع مجتمعهم بشكل هادف .
وضمن منطلقات وتوجهات الحياة ينتقل الأطفال الى المدرسة أولى المؤسسات التربوية الحاضنة، فهي توفر لهم علاقات متعددة تجعلهم يتهيؤن للانفتاح على بيئات أخرى لم يكن لينخرطوا فيها لولا التحاقهم بالمدرسة، وبالمقابل تجعله المدرسة يتعامل مع أسرته وفق مبادئ منظمة ومدروسة من خلال نصوص قرائية هادفة. ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة للكشف عن طبيعة الصورة التي رسمتها كتب القراءة لغتي للأسرة التي ينشأ فيها التلاميذ، والى أي مدى تستطيع تلك الكتب أن تساعد في تنمية الوعي التربوي الذي كونته الأسرة للطفل قبل دخوله المدرسة وتطويره، خاصة أن هذه الكتب قد تبنت تطبيقات تربوية للأسس الاجتماعية من خلال تضمين الكتب نصوصا تنمي لدى المتعلم الشعور بالانتماء الاسري وأهمية العلاقات الاسرية السليمة وفهمها والإفادة منها. (وثيقة منهج اللغة العربية، ١٤٢٧ ه: ص ٢٨)

ولم يقتصر الأمر على المجال التربوي فحسب، بل أن المجامع اللغوية أكدت على أهمية اللغة في حياة الانسان سواء في حياته الفردية أو الاجتماعية وذلك من خلال تضافر جهود الاسرة والمدرسة في تعليم النشء اللغة العربية(مجمع اللغة العربية في القاهرة، ٢٠١٥م)، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتستوضح طبيعة وظائف الأسرة السعودية وقضياها ومشكلاتها في كتب لغتي، وتسعى هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

١ - ما مدى تضمين كتب القراءة لغتي بالمرحلة الابتدائية الدنيا لوظائف الأسرة السعودية؟

٢- ما مدى تضمين كتب القراءة لغتي بالمرحلة الابتدائية الدنيا للقضايا والمشكلات المتعلقة بالأسرة السعودية؟

أهداف الدراسة :

يمكن تحديد الأهداف التفصيلية لهذه الدراسة وفق الآتي :
- بيان مدى تضمين كتب القراءة لغتي لوظائف الأسرة السعودية.
- التعرف طبيعة القضايا والمشكلات التي تضمنتها كتب القراءة لغتي التي تتعلق بالأسرة السعودية.

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية هذه الدراسة النظرية في أنها تسد النقص في مجال البحوث التي تتصل بمعرفة القضايا والمشكلات و الوظائف التي قدمتها كتب اللغة العربية للأسرة السعودية،

إذ لم يجد الباحث أية دراسة في هذا المجال، وتتجلى أهمية هذه الدراسة في أنها تناولت بعدا اجتماعيا مهما، نصت وثيقة منهج اللغة العربية على أهميته، وتتلخص أهمية الدراسة التطبيقية في تقديم صورة صادقة حقيقية للقائمين على المناهج والمعلمين عن وظيفة الاسرة السعودية في كتب لغتي للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؛ لمراعاتها في في أية مرحلة تطوير للمناهج وفي أثناء تعليم كتب القراءة بالنسبة للمعلمين.

حدود الدراسة

الحدود المكانية

اقتصرت الدراسة على كتب القراءة لغتي (كتاب الطالب) للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، وتدرس في مدارس المملكة العربية السعودية .

الحدود الموضوعية

أما الحدود الموضوعية للدراسة فإنها اقتصرت على تحليل الكتب السابقة ورصد التكرارات التي تتصل بالأسرة السعودية دون غيرها، وفق القضايا والمشكلات والوظائف المتصلة بها.

مصطلحات الدراسة :

- **كتب القراءة (لغتي)**: هي كتب القراءة التي تم تأليفها وتجريبها منذُ عام ١٤٢٨هـ - ١٤٣١هـ، وفق وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية المنشورة عام ١٤٢٧هـ / ١٤٢٨هـ، وتدرس في المملكة العربية السعودية، وتضم كتب القراءة للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية.

- **الأسرة** : الأسرة في اللغة: يطلق الأسر على المفاصل والشد والعصب، ومنه : الأسرة من الرجل: رهطه الادنون وعشيرته التي يتقوى بها والدرع الحصينة "(ابن منظور)

والأسرة في الاصطلاح الفقهي تطلق ويراد بها الأب والأم، وما انبثق منها من ذرية: أبناء وبنات وأخوة وأخوات، أعمام وعمات.

وعرف كينكزلي ديفز (KINGGSLEY Davis) الأسرة كما يلي " :أنّها جماعة من الأفراد تربطهم روابط دموية واجتماعية متماسكة. (بيري، ١٩٩٨ م: ص٣٩) أما ميردوك MURDOK فيعرف الأسرة كما يلي: " هي جماعة اجتماعية تتميز بمكان إقامة مشترك، وتعاون اقتصادي ووظيفة تكاثرية، ويوجد بين اثنين من أعضائها على الأقل علاقة جنسية يعترف بها المجتمع، وتتكون الأسرة على الأقل من ذكر بالغ وأنثى بالغة (حليم، ١٩٨٤م: ص٦٣)

تصنيف الأسرة:

فبعد مقارنته لأشكال تنظيم الأسرة ووظائفها في 250 مجتمع إنساني، اهتدى (MURDOCK)ميردوك إلى تقسيم الأسرة إلى ثلاثة أصناف:
- الأسرة النووية : وتتكون من الزوج والزوجة والأولاد.
- الأسرة الممتدة : تتألف من أسرتين نوويتين على الأقل.
- أسرة تعدد الزوجات تتكون من أسرتين نوويتين أو أكثر تربطهم علاقات اجتماعية أساسها الأب المشترك الذي تزوج من عد ة نساء وكونوا عائلات نووية مترابطة . "(ميتشل، ١٩٨٤م: ص٧٩).
- التعريف الاجرائي للأسرة السعودية: مجموعة من الناس سواء أكانوا ذكورا أم إناثا، تربطهم علاقات زواج مثل الام والأب والجد والجدة، أو قرابة مثل العم والعمة والخال والخالة والأخ والأخت وينتمون للوطن السعودية.
- تعريف القضايا لغة: جمع قضية وماضيها قضى يقضي قضاء قال ابن فارس في معجم مقاييس اللغة: القاف والضاد والحرف المعتل أصل صحيح يدل على إحكام أمر وإتقانه ونفاذه لجهته ،والقضاء الحكم قال سبحانه في ذكر من قال (فاقضي ما أنت قاضي) أي اصنع واحكم ولذلك سمي القاضي قاضياً لأنه يحكم الأحكام وينفذها.(ابن فارس، ١٩٧٩م)
- التعريف الاجرائي للقضايا والمشكلات: هي تلك الاهتمامات البارزة الايجابية أو السلبية المرتبطة بالأسرة السعودية، ومصدرها الدين والعادات والتقاليد وثقافة المجتمع السعودي.
- الوظيفة لغة: الوَظِيفةُ من كل شيءِ: ما يُقدَّر له في كل يوم من رِزق أَو طعام أَو علَف أَو شَراب، وجمعها الوَظائف والوُظُف.
ووظَف الشيءَ على نفسه ووَظّفَه توظِيفاً: أَلزمها إياه، وقد وظَّفْت له توظِيفاً على الصبي كل يوم حفظ آيات من كتاب الله عز وجل.(ابن منظور، ٢٠٠٠ م)
- التعريف الاجرائي للوظائف: وهي المهمات التي تقوم بها الاسرة السعودية أو أحد أفرادها، ولها ارتباط قوي بمجالات الحياة المختلفة .

الإطار النظري

الأسرة السعودية والتنشئة الاجتماعية

تمثل التنشئة الاجتماعية في الأسرة السعودية المرحلة الاولى من مراحل التنشئة بشكل عام، إذ تقوم على أساس الارتقاء بالطفل؛ ليصبح انسانا متكاملا متميزا بالخصائص العامة التي يتحلى بها المجتمع السعودي، فالأسرة السعودية هي خلية الفرد

الأولى ينهل منها الثقافة التي تتضمن العادات والتقاليد والمسموحات والمحظورات والمعتقدات الانسانية المصبوغة بالصبغة الدينية والعربية.

كانت الأسرة السعودية قبل فترة التغير الاجتماعي تمثل الأسرة القرابية (consanguine family authorities style) ذات التنشئة السلطوية القائمة على استخدام أسلوب الحزم اذا دعت الحاجة لذلك، سواء أكان ذلك في اكساب اللغة العربية أو النهي عن المحظورات أو العمل على فعل المسموحات أو في تبني المعتقدات الدينية وتعاليم الدين الاسلامي الحنيف؛ لكي تغرسها في وجدانه وضميره ؛حتى يتطبع بالطابع االسعودي الثقافي(التويجري،1421ه)

وعلى الرغم من استخدام أسلوب الحزم من قبل الآباء في تنشئة أبنائهم إلا أن الأبوين يحافظان على استقلالية أبنائهم الفردية، وهم وإن كانوا لا يؤمنون بضوابط حازمة لسلوك أبنائهم إلا أنهم منطقيون وعقلانيون، يراعون حاجات أبنائهم بشكل عام، ويعملون على جعل أبنائهم يعتمدون على أنفسهم، ويزرعون في وجدانهم الثقة واستكشاف بيئتهم، وطلب المساعدة منهم في شؤون المنزل و توجيههم نحو المحافظة على النظام والانضباط مستخدمين مبادئ الدين الإسلامي في تربية الأبناء(العمر، 1429ه).

ومن جانب آخر كانت الأسرة السعودية قبل التغير الاقتصادي الهائل في مستوى المعيشة تسعى إلى تدريب فتياتها على أعمال المنزل من طبخ وتنظيف وغسل وغيره، وكانت الأمهات يتفاخرن بمدى تفوق فتياتهن في القيام بالأعمال المنزلية، وذلك حتى يعدونهن لمنزل الزوجية. (العيدان، ١٩٩٩م: ص٥٣).

والأسرة الاقترانية كانت تعمل في ظل الأسرة القرابية، وتقوم بجميع مهام الأسرة و المنزل، ليس لزوجها فحسب بل لوالديه وإخوته وإخوانه، وهذا الأمر استنزف جهدها وطاقتها ،وأما الإشراف على شؤون المنزل وتربية الاحفاد فيكون بيد الجد والجدة ،ومن ثم يأتي دور الأب والأم؛ لأن سلطة الأسرة القرابية السعودية تكون بيد الأكبر سنا ومكانة وخبرة ألا وهو الجد أو الجدة، وهذا بدوره أضعف من اعتماد الأب والأم على ذواتهم، وقلل من التركيز عليهم في مسؤولية العناية بالأطفال. (المصطفى والساعاتي، ١٤٢٧ه).

ويمكن القول إن تأثير عوامل التغيير وبالذات بعد منتصف القرن العشرين أظهر نوعا جديدا من التنشئات الأسرية وهي التنشئة المتساهلة(permissive style)التي تتصف بالقليل من القيود التي يفرضها الآباء السعوديون، إذ أصبحوا متسامحين بدرجة كبيرة، ونادرا ما يعاقبون أبناءهم، ويتقبلون ما يفعله أبناؤهم ويظهرون وكأنهم غير

مهتمين بهم، وأحيانا يفقدون القدرة على التحمل فيستخدمون القوة لضبط أطفالهم. (العمر، ٢٠٠٤ه: ص١٥٢).

وحول سلطة الزوج فإن ثقافة المجتمع السعودي ترجح سلطة الزوج وإعجابه بنفسه واستخدام حق القوامه على المرأة بأسلوب تسلطي، وهذا يكون في الأسرة الاقترانية أو القرابية، وكما هو واضح أن هذه السلطة مستمدة من تعاليم الدين الاسلامي الذي يسيطر على ثقافة المجتمع والأسرة (السيف،١٤٢٦ ه: ص٣٩).

وأخيرا أثبتت الدراسات الاجتماعية أن العقيدة الإسلامية أساس مهم من أسس التنشئة الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، ولها دور بارز في إصلاح الفرد والمجتمع، وأن تلقينها للصغار أمر لازم على الأسرة وكل المربين، ذلك أنها تمثل الاطار المرجعي للتنشئة الاجتماعية والتنشئة الاجتماعية تمثل الاطار العملي أو التطبيقي، فالعلاقة بينهما علاقة قوية وبينهما تلازم منهجي.(المطرفي،٢٠٠٨م)

تعد الأسرة أصغر بنية اجتماعية في المجتمع، وهي أهم عامل من عوامل التنشئة الاجتماعية للطفل، و الممثلة الأولى للثقافة، وأقوى الجماعات تأثيرا في سلوك الفرد، وللأسرة وظيفة اجتماعية بالغة الأهمية ؛لأنها تقوم بوظائف جوهرية للفرد، فهي المدرسة الأولى للطفل وهي العامل الأول من صبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية، إذ تؤهله بطبائع مجتمعه حتى يتفاعل مع البيئة الاجتماعية بشكل فعال وبناء.

إن المسؤلية الاجتماعية للأسرة هي مسؤلية عامة وشاملة، فهي موجودة في جميع المجتمعات سواء أكانت حضرية أم بدوية، وفي أية مرحلة تاريخية للمجتمعات البشرية، ولكنها تزيد أو تنقص وفق المعطيات الحضارية والثقافية للمجتمع.

ومما لاشك فيه أن الأسرة تقوم بالتنشئة الاجتماعية، وتشرف على النمو الاجتماعي للطفل وتكوين شخصيته، وتوجيه سلوكه، وتتشابه الأسر أو تختلف فيما بينها من حيث الأساليب السلوكية السائدة أو المقبولة في ضوء مجموعة المعايير والقيم المرتضاة، ووفق الطبقة الاجتماعية والبيئة الجغرافية والثقافية.(زهران ،١٩٨٤ م: ص٢٥٠)

ومن الادوار المهمة التي تقوم بها الاسرة في حياة الفرد تعليمه السلوك التربوي المتقيد بعادات المجتمع وتقاليده، ضمن معايير وضوابط اجتماعية عرفية، هذه المهمة لاتنجزها الأسرة في المرحلة العمرية الاولى، بل تغرس أولياتها وأسسها الجوهرية كالتمييز بين الممنوع والمرغوب في السلوك الاجتماعي. (العمر،٢٠٠٤م: ص ١١١) .

ومن أبز المهام التي أكدت الدراسات عليها في مجال لتنشئة الاجتماعية للاسرة هي تحقيق النمو اللغوي السليم للطفل، وتعريضه لأكبر قدر ممكن من الخبرات المعرفية المتنوعة التي توسع مداركه، ويتحصل ذلك بقضاء الوقت الكافي معه والحرص على

جعله يعبر عن مشاعره وآرائه الاجتماعية بشكل يحقق ذاته، ويقوي كينونته في المجتمع.(توفيق، ومهناوي، ٢٠٠٢م)

وعلى الأسرة يقع قسط كبير من واجب التربية الخلقية والوجدانية والعقلية والدينية في جميع مراحل الطفولة، بل وفي المراحل التالية لها كذلك، وفي الأمم التي تحارب مدارسها الرسمية الدين بطريق مباشر أو غير مباشر كالأمم الشيوعية، وفي الأمم التي تسير معاهدها الدراسية على نظام الحياد في شئون الدين والأخلاق؛ فتنفض يدها من جميع الأمور التي تتصل بهذه النواحي مثل فرنسا، والأمم التي تنحو نحوها في هذه الأمم، وفي تلك يقع عبء التربية الدينية كاملاً على عاتق الأسرة، وصدق رسول الله صلى الله عليه وسلم حينما أشار إلى هذه الحقيقة فقد جاء في الحديث " ما من مولود إلا يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه "(رواه مسلم، الحديث رقم ٢٦٥٨) في إشارة واضحة إلى أن الأسرة (الأبوين) في التوجيه الديني لدى الناشئة، غير أن هناك عوامل مساعدة أخرى في هذا الميدان فإن المدرسة أيضاً وما تعنيه من تلقين الأفكار والمفاهيم عن الكون والحياة وما يعنيه أيضاً بالارتباط بالأصحاب والأصدقاء فبقدر التوافق الحاصل بين الأسرة والمدرسة والاندماج في الرسالة التي يراد توصيلها يتوقف النجاح في تحقيق غاية الأسرة التربوية.(الجوير، ١٤٢٥ه)

مما سبق يُلاحظ أن التنشئة الاجتماعية في الأسرة تقوم على أساس تعلمي و تعليمي وتربوي وديني وأخلاقي، بهدف اكساب الفرد سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة للأدوار الاجتماعية للأفراد في الأسرة بما يتوافق مع عادات وتقاليد المجتمع؛ حتى يسهل على الفرد الاندماج في الحياة الاجتماعية.

وأخيرا يمكن القول إن ما يكتسبه الاطفال من اسرهم هو مفاتيح رئيسة لباقي الادوار في مجتمعهم الكبير ؛ لذلك يرى بعض العلماء أن الاسرة هي احدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية داخل المجتمع التي ينبغي أن يمثلها الكتاب المدرسي أفضل تمثيل، ويدعم مبادئها ويرسخ أهدافها ويجعلها حيوية .(جمل، ٢٠٠٤م: ص٢٢)

المدرسة والتنشئة الاجتماعية:

المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة وتوفير الظروف المناسبة للطفل؛ حتى ينمو جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا، وعندما ينخرط الطفل في مجتمع المدرسة يكون قد قطع شوطا مهما في التنشئة الاجتماعية في الاسرة، فهو يدخل المدرسة مزودا بمنظومة من المعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات.

واذا ما نظرنا الى الدائرة الاجتماعية للمدرسة فأننا نجدها أوسع من الدائرة الاجتماعية للأسرة، اذ يلتقي بجماعة جديدة من الاطفال، وفي المدرسة يتعلم المزيد من

المعايير الاجتماعية بشكل منظم، ويمارس أدوارا اجتماعية جديدة، ففي المدرسة يتعلم الحقوق والواجبات وضبط الانفعالات والتوفيق بين حاجاته وحاجات رفقائه، ويتعلم التعاون، ويتعلم الانضباط السلوكي، وفي المدرسة يتفاعل مع المنهج المدرسي بمعناه الواسع؛ فيزداد علما وثقافة، وتنمو شخصيته من كافة جوانبها. (زهران، ١٩٨٤م: ص٢٥٧)

ومن أبرز المسؤليات التي تضطلع بها المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل ما يلي:

أ- تقديم الرعاية النفسية للطفل ومساعدته في حل مشكلاته والانتقال به من طفل يعتمد على غيره الى راشد مستقل معتمدا على نفسه متوافقا نفسيا واجتماعيا.

ب- تعليم الطفل كيف يحقق أهدافه بطريقة ملائمة تتفق والمعايير الاجتماعية.

ج- مراعاة قدراته في كل مايتعلق بعملية التربية والتعليم.

د- الاهتمام بالتوجيه والارشاد النفسي والتربوي والمهني.(السيد،٢٠٠٠م: ص٢٨٥)

ومن المفترض أن المدرسة تعكس قيم وعادات وتقاليد المجتمع بالاضافة أنها تعكس وجهة نظر النظام السياسي والاجتماعي، وتعمل على تكوين الهوية السياسية والاجتماعية للفرد، وبحكم أن هذه المؤسسة اجبارية، ويبقى الطفل فيها لفترة طويلة وتحظى بمصداقية عالية لدى الاطفال فإنه من الضروري أن يلقى الضوء عليها؛ لتأثيرها القوي على معتقدات وقيم وسلوك الأطفال. (Lands,1994)

من هنا تبرز أهمية المدرسة في هذا المجال؛ لأنها المؤسسة الرئيسة التي تقوم بالعملية التعليمية بشكل منظم وهادف ولفترة طويلة نسبيا من حياة الطفل ،فهي إما أن تعزز الأدوار التقليدية السائدة في المجتمع أو تدفع باتجاه التغيير بماتحتويه المناهج والكتب المدرسية، ومن خلال دورالمعلمين والمعلمات في عملية التدريس (شتيوي،٢٠٠٣م) ، ومن جهة أخرى فإنه ولا يخفى علينا أهمية الكتاب المدرسي في عملية التنشئة الاجتماعية للمدرسة، فهو أداة التعليم والتعلم ،فتأثيره كبير لأن الطفل ينهل من مضامينه المعرفية والقيمية التي تؤكد ما يراه الطفل في بيئته أوتناقضه أو تكمله أو لاتمت اليه بصلة.(المسلم،١٩٩٧ م).

وخلاصة القول إن من المعايير الخاصة بكتب اللغة العربية أن تركز في أهدافها على تمثل التلاميذ بقدر مناسب القيم الاسلامية والاجتماعية والوطنية؛لأن اللغة تمثل الهوية الدينية والوطنية للتلميذ(الدبيان، ابراهيم بن علي، وحافظ وحيد، والسيد اسماعيل، وعطية مختار عبد الخالق ، ٢٠١١م).

الدراسات السابقة

أجرى (طايع ، ٢٠٠٥ م) دراسة بعنوان " أدوار النوع الاجتماعي والقيم المتصلة بها في كتب التعليم الاساسي في الجمهورية اليمنية " هدفت إلى تعرف أدوار النوع الاجتماعي المتضمنة في عينة من كتب التعليم الاساسي، شملت(٢٢) كتابا في مواد اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا والعلوم الاجتماعية، وبعد تحليل محتوى هذه الكتب ظهر تفوق تكرار وحدات تحليل النوع الاجتماعي الذكوري في جميع مجالات النشاط الانساني والاجتماعي والسياسي والاقتصادي والتعليمي. وارتفعت تكرارات النوع الاجتماعي الانثوي في مجال وأظهرت الدراسة أيضا تفوق الرجل في الادوار العامة وفي مقدمتها الأدوار السياسية والتعليمية والعسكرية، وبأدوار الطبيب والشاعر والقاضي، وحصلت المرأة في هذه الادوار على نسب ضئيلة من تكرارات وحدات التحليل. وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة مؤلفي الكتب المدرسية المستهدفة في الدراسة تضمين الكتب أدوارا غير تقليدية للفتاة والمرأة في أنشطة تنموية متعددة كالصناعة والزراعة والهندسة والطب والتدريس.

قدم (جمل، ٢٠٠٤ م) دراسة بعنوان"صورة الاسرة في كتب اللغة العربية للمرحلة التأسيسية في التعليم الابتدائي بدولة الامارات العربية المتحدة " هدفت هذه الدراسة الى تحديد سمات الاسرة الاماراتية في الكتب المدرسية الخاصة باللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ ولتحقيق ذلك استخدم الباحث اسلوب تحليل المحتوى ،،وأفضت الدراسة الى ما يلي: تلاشت الاسرة التقليدية الى حد ما في كتب اللغة العربية، وقدمت دور الزوج على أنه مركزي. وبدت الام متفرغة للتنشئة الاجتماعية والثقافية واكساب العادات الحميدة للابناء ،وغالبا ما تكون الام متعلمة. وأوصت الدراسة بضرورة معالجة الكتب بعض المشكلات الاجتماعية بشفافية والتركيز على أهداف تربوية خاصة بتلك المشكلات.

دراسة (شتيوي،٢٠٠٣م) وكانت بعنوان "الادوار الجندرية في الكتب المدرسية للمرحلة الاسايبة في الاردن " هدفت دراسته الى التعرف على كيفية عرض الأدوار الجندرية في المناهج من حيث حجمها وطبيعتها، والتعرف على الصور النمطية للذكور والإناث كما تعكسها الكتب السابقة مجال الدراسة، وقد بلغ العدد الاجمالي للكتب(٩٦)كتابا، وبينت النتائج أن هناك (٦١٥٩) دورا جندريا في تلك الكتب، كان نصيب الدور الذكوري ٨٧،٦ والباقي للأدوار الأنثوية، وشكلت الأدوار العامة ما نسبته ٦٥% من كل الأدوار ،إذ استحوذت الأدوار الذكورية على ٩٣،٥% منها، وركزت الأدوار الأنثوية العامة على التدريس والعمل الاجتماعي. وخلصت الدراسة إلى أن الكتب

المدرسية مجال الدراسة لا زالت تعرض الصورة التقليدية للمرأة في الاردن بشكل غير متوازن وبدرجة أقل من الواقع الذي وصلت إليه المرأة في الأردن.

دراسة (النعيمي، واسماعيل، ١٩٩٥م) وهي بعنوان "توجهات الذاتية الثقافية في كتب تعليم اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية الهجائية بدولة الامارات. استهدفت الدراسة تحديد مقومات الذاتية للمجتمع الاماراتي، ودور منهج المدرسة الابتدائية في تدعيمه لدى الطلاب والكشف عن التوجهات السائدة للذاتية الثقافية في كتب تعليم اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بدولة الامارات. أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أبرزها تأكيد الذاتية العربية الاسلامية لمجتمع الامارات، ووجود خلل في توزيع الاهتمام على الجوانب المختلفة للذاتية الثقافية، وانتهت بتوصيات تتمحور حول ضرورة الاهتمام بموضوعات الاسرة والشخصيات الاماراتية والعربية والاسلامية والعالمية ومناقشة المشكلات والقضايا المحلية.

دراسة (السدحان، ٢٠٠٣م) وهي بعنوان" دور توجيه الأسرة في الممارسات الترويحية لدى الأبناء دراسة ميدانية على طلاب الصف الثالث الثانوي بالرياض" هدفت تعرف دور توجيه الأسرة في الممارسات الترويحية لدى الشباب، واقتصرت الدراسة على الذين يدرسون في الصف الثالث الثانوي في الرياض، وبلغ حجم العينة (١٠٨٢) طالبا ،واتبع الباحث المنهج الوصفي السببي المقارن، وانتهت الدراسة الى أن الأمهات تفوقن على الآباء في توجيه الأبناء في مجال الترويح .

دراسة (فوارس، ٢٠١٣م) هدفت الدراسة إلى الكشف عن الوظيفة التربوية للأسرة في الإسلام، والوقوف على ما شهدته هذه الوظيفة اليوم من تغيرات؛ حيث قامت الباحثة بتقسيم الدراسة إلى ثلاثة مباحث :تناول الأول مفهوم الوظيفة التربوية للأسرة المسلمة، وكشف الثاني عن مجالات الوظيفة التربوية للأسرة، في حين وقف الثالث على ظاهرة تحول الأسرة المسلمة اليوم عن القيام بوظيفتها التربوية. وقد خلصت الدراسة إلى أن الوظيفة التربوية للأسرة المسلمة تتمثل في مسؤولية الوالدين عن إعداد أبنائهم إعداداً متكاملاً في جميع جوانب شخصياتهم :روحياً ، وجسمياً، وعقلياً، ونفسياً، واجتماعيا. وأن هذه الوظيفة قد شهدت تحولاً في العالم المعاصر، اتخذ مظاهر متعددة؛ نتيجة أسباب أسرية داخلية، وتغيرات اجتماعية، وخارجية دخيلة، وفي ضوء ذلك قدمت الدراسة مجموعة من الخطوات التي تسهم في عودة الأسرة للقيام بوظيفتها التربوية المناطة بها ابتداء.

التعليق على الدراسات السابقة

من الملاحظ بعد عرض الدراسات السابقة أنه لاتوجد دراسات اختصت بالأسرة السعودية في كتب اللغة العربية، وهذا ما يجعل هذه الدراسة ضرورية؛ لمعرفة طبيعة العلاقة بين التنشئة الاجتماعية للاسرة في تلك الكتب، وبيان مدى التوافق بين دور الأسرة ودور المدرسة في التنشئة الاجتماعية، وتتميز هذه الدراسة عن غيرها أنها تجمع بين دور الأسرة بشكل عام ودور الذكور والإناث في الاسرة.

اجراءات الدراسة

منهجية الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي(Descriptive Method)، وذلك باستخدام أسلوب من أساليبه و هو أسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis) ، وهو أسلوب ناجع لمثل أغراض هذه الدراسة، إذ سيتم تحليل جميع النصوص القرائية في كتب لغتي للمرحلة الابتدائية.(Best, & Kahn,2006)

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة جميع كتب القراءة (لغتي) كتاب الطالب للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، و المقررة من وزارة التربية والتعليم، والمعتمدة في جميع المدارس، ويتألف كل صف دراسي من كتابين .

أدوات الدراسة

استخدم الباحث نموذجا لتحليل محتوى النصوص القرائية، وتم تفريغ البيانات المتصلة بالأسرة في هذا النموذج ، وتم استهداف جميع أفراد الاسرة في عملية التحليل .

ثبات التحليل :

لإجراءات ثبات التحليل قام اثنان من المعلمين يدرسان كتب القراءة بإعادة تحليل جميع كتب القراءة السابقة، إضافة إلى تحليل الباحث، وتم حساب معامل الثبات وفق القانون الآتي :

نسبة الاتفاق = عدد الإجابات المتفق عليها ÷ مجموع الإجابات × ١٠٠ % (طعيمة،١٩٨٧م: ص١٨١) ،فكانت نسبة التوافق لدى المحلل الأول٩١,٢ % والمحلل الثاني ٩٣,٥% وهذه النسبة جيدة لإجراء هذه الدراسة. ويعزى ارتفاع نسبة الثبات بين المحللين؛ لأن الكتب بينت بشكل واضح الأهداف في كل وحدة دراسية.

وحدة التحليل:

اعتمدت الدراسة الحالية على النصوص القرائية والصور الواردة في كتب لغتي ولغتي الجميلة، لذا كانت وحدة التحليل الكلمة أو العبارة أو الصورة المعبرة عن الأسرة

السعودية أو أحد أفرادها. وتم اختيار الموضوع في مجال تحليل الأبعاد المتصلة بالأسرة وعرض بعض الأمثلة النوعية لغايات التحليل الكمي والنوعي.(عودة، وملكاوي،١٩٨٧م).

خطوات الدراسة :

بعد إعداد نماذج التحليل المتعلقة بوظائف الأسرة وقضاياها ومشكلاتها والتي تم بموجبها رصد التكرارات لكل وظيفة من وظائف الأسرة والقضايا والمشكلات التي تتصل بها تم تفريغ البيانات في جداول وفق أسئلة الدراسة، وذلك لمعرفة طبيعة صورة الأسرة السعودية كما صورتها كتب لغتي، وبعد ذلك تم اعادة التحليل من قبل اثنين من المعلمين الذين يدرسون الكتب المذكورة وحساب معامل الثبات للتحليل، ثم تم اعتماد البيانات المتحصلة .

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

لتحقيق أهداف الدراسة، والإفادة من البيانات المتحصلة من التحليل استخدم الباحث النسب المئوية للتكرارات ومعادلة التوافق لحساب متوسط نسبة الاتفاق بين المحللين .

نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد الانتهاء من تحليل الكتب المستهدفة وجمع البيانات المتعلقة بها أصبح من السهل الإجابة عن الأسئلة البحثية وفق الآتي:

نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على معرفة مدى تضمين كتب القراءة لغتي بالمرحلة الابتدائية الدنيا لوظائف الأسرة السعودية؟

بعد الانتهاء من عملية تحليل كتب القراءة، لغتي تم وضع البيانات المتصلة بالسؤال الأول في الجدول الآتي:

جدول (١) وظائف الأسرة في كتب لغتي

وظيفة الأسرة	الصف الأول				الصف الثاني				الصف الثالث					
	التكرارات		المجموع	النسبة	التكرارات		المجموع	النسبة	التكرارات		المجموع	النسبة	المجموع	النسبة المئوية الكلية
	ف ١	ف ٢			ف١	ف٢			ف١	ف٢				
التعليمية	٦	-	٦	٦,٦	-	٥	٥	١٥,٦	٣	١	٤	٢٥,٠	١٥	١٠,٨
النفسية	-	٣	٣	٣,٣	٣	-	٣	٩,٤	٢	-	٢	١٢,٤	٨	٥,٧

الاجتماعية	٢٦	٤	٣٠	٣٣,١	٨	٢	١٠	٣١,٢	٣	-	٣	١٨,٨	٤٣	٣١,٠
الروحية	٢	٣	٥	٥,٥	٢	-	٢	٦,٣	-	-	-	-	٧	٥,٠
الترويحية	٢٠	٧	٢٧	٢٩,٥	٧	٣	١٠	٣١,٢	٢	٢	٤	٢٥,٠	٤١	٢٩,٥
الأخلاقية	١٨	٢	٢٠	٢٢,٠	٢	-	٢	٦,٣	٢	١	٣	١٨,٨	٢٥	١٨,٠
مجموع التكرارات	٧٢	١٩	٩١	١٠٠	٢٢	١٠	٣٢	١٠٠	١٢	٤	١٦	١٠٠	١٣٩	%١٠٠
النسبة المئوية	٦٥,٥				٢٣,٠				١١,٥		%١٠٠			

بالنظر الى الجدول (١) يمكن القول إن الوظيفة الاجتماعية في كتاب الصف الأول كانت بالمرتبة الأولى بعدد التكرارات، وحصلت على ٣٠ مرة وبنسبة مئوية ٣٣,١، ثم الوظيفة الترويحية بتكرار ٢٧ مرة وبنسة ٢٩,٥ ، والوظيفة الاخلاقية ٢٠ مرة وبنسبة ٢٢,٠، وكان أقل الوظائف ورودا هي الوظيفة النفسية والروحية والتعليمية بتكرارات ٣ و٥ و٦ على التوالي، وهذه النتائج توضح أن الوظيفة الاجتماعية تبقى الوظيفة الأساسية التي يؤكدها الكتاب المدرسي للأسرة، ونظرا لأهمية هذه الوظيفة في حياة الطالب التعليمية فقد أفرد الكتاب وحدة دراسية كاملة عن الأسرة ،وهي الوحدة الأولى، واهتم بشكل واضح بالأسرة النواة متمثلة بالأب والأم والإخوة والأخوات، واهتم بعرض العلاقة المتميزة التي تكون بين الأب وأبنائه والأم وبناتها، ويعزى ذلك الى أن الطالب مازال حديث العهد بالبيئة الاجتماعية للمدرسة، والأسرة تمثل البيئة الاجتماعية الأولى في حياته، وأما الوظيفة الترويحية فكانت في المرتبة الثانية؛ وذلك لأهمية اللعب والترويح في حياة الطالب الأسرية ومن الأمثلة على ذلك اللعب بالكرة والدراجة الهوائية والمطالعة؛ وذلك لأن المرحلة العمرية للطالب في هذا الصف تعتمد على اللعب في عملية التعليم والتعلم، ومن هنا جاءت كتب لغتي لتؤكد على الخصائص الإنمائية المتعلقة باللعب ودوره في التعلم والتعليم.

وحول الوظيفة الأخلاقية فإن كتاب الصف الأول الابتدائي حرص على إعطائها أهمية واضحة، وذلك لدور الأسرة في تنمية المنظومة الأخلاقية لدى الطالب بالتعاون مع المدرسة بوساطة الكتاب المدرسي، وتمثلت هذه الوظيفة من خلال عرض المواقف التي تدعو الى احترام الكبير والعطف على الصغير وإكرام الضيف وعيادة المريض؛ لأن

الطالب في هذه المرحلة العمرية من حياته لديه القابلية؛لتعلم القيم الأخلاقية واكتسابها من خلال الأسرة وبالتعاون مع المدرسة بوساطة الكتاب المقرر.

ولوحظ أن الكتاب قد أسمى الوحدة الأولى في الكتاب ب"أسرتي" وعرض فيها الوظائف المتصلة بالأسرة؛ وذلك تقديرا لأهمية الأسرة ودورها البارز في حياة الطالب، وذلك من خلال الصور ونصوص القراءة البسيطة؛ حتى يعطي للطالب قدرة على الملاحظة والعمق في ادراك تلك الوظائف، ولا يشعر بالملل، واهتم الكتاب بعرض الصورة المعبرة والتي تمثل الزيّ الوطني ليجعل الطالب يحس بالفخر والاعتزاز بلباسه.

وفيما يتصل بأقل الوظائف ورودا وهي الوظيفة النفسية والروحية والتعليمية بتكرارات ٣ و٥ و٦ على التوالي، وأبرز الكتاب مشاعر الحزن على الصديق ومشاعر الفرح مثلا بقدوم رمضان والعاطفة الوجدانية بين الأب وابنه، وربما يعزى ذلك إلى أن هذه الوظائف لها ارتباط بتنشئة الأسرة، وأن هناك وظائف أخرى من اختصاصات المدرسة تعمل على تنميتها؛ لأن الهدف العام من وجود الطلاب في المدرسة هو لغايات التعليم، وأن المناهج وطرق التدريس قائمة على أسس نفسية وعقدية وتعليمية بشكل واضح، وهذا ما أكدته وثيقة مناهج اللغة العربية ،إذ أولت الأسس النفسية والتربوية والروحية اهتماما واضحا،مما يجعل الطلاب تتحقق لديهم أهداف المنهاج بشكل فاعل .(وثيقة منهج اللغة العربية، ١٤٢٨ ه: ص ٢٨)

أما كتاب الصف الثاني وبالرجوع الى الجدول (١) تبين نتائج التحليل أن الكتاب مازال يهتم بالوظيفة الاجتماعية والترويحية للأسرة كما هو الحال في كتاب الصف الأول؛ لأن الأسرة لم يزل دورها محوريا في عملية التنشئة الاجتماعية للطالب؛ مما يجعل من المفيد توجيه الكتاب المقرر الطلاب نحوها والعمل من خلالها على تعلم المعارف والمهارات واكتساب الخبرات الحياتية الهادفة.إلا أن تكرارات هذه الوظائف كان قليلا بواقع ١٠ مرات لكل منهما، وهو أقل بكثير من تكراراتهما في الصف الأول، وربما يعزى ذلك الى التسريع في عملية تعويد الطالب على البيئة المدرسية وتوجيهه نحوها؛ ليتفاعل مع مجتمعها التربوي وخلق اتجاهات ايجابية لديه حتى تُعزز لديه الوظائف التربوية والتعليمية ويحقق الأهداف التعليمية بشكل فعال.

وفيما يتصل بكتاب الصف الثالث فإن النتائج تشير الى أن تكرارات الوظيفة التعليمية والترويحية هي الأعلى بتكرار بلغ ٤ مرات، ويبدو أن هذه التكرارات تبين أن دور الأسرة مازال مرتبطا بالوظيفة الترويحية والتعليمية، ولكن بوتيرة أقل؛ لأن عدد مرات تكرارها قليل مقارنة بتكرارات تلك الوظائف في كتاب الصف الأول، مما ينبئ أن الطالب في هذا الصف قد أعتاد بشكل واضح على البيئة المدرسية، وأن المدرسة

أصبحت بيئة جاذبة له من أجل أن يحقق فيها أهدافه التعليمية والترويحية، ولكن بالمقابل أنحدر مستوى تكرارات الوظيفة الاجتماعية الى المستوى الثاني مساويا للوظيفة الاخلاقية بتكرار بلغ ٣ مرات لكل منهما، وهذا يؤكد حقيقة إحلال المدرسة بوظائفها الاجتماعية والأخلاقية محل البيت والأسرة؛ حتى يتسنى للطالب أن يتفاعل مع البيئة المدرسية بشكل قوي ومؤثر.

وفيما يتعلق بوظائف الأسرة في كتب لغتي لجميع الصفوف فنتائج التحليل تشير الى أن الوظيفة الاجتماعية حصلت على تكرار بلغ ٤٣ مرة، وبنسبة مئوية ٣١,٠ وهذه النتيجة ربما ترتبط بحاجة الطالب لهذه الوظيفة في ظل أسرته، ويعزز حبه لها وتجعله ينتمي اليها،ويعمق لديه حبه وانتماءه لدينه ووطنه ومدرسته (فريحات، ٢٠٠٥)، ويتفق هذ التوجه مع دراسة (المطرفي، ٢٠٠٨م) التي بينت دور الأسرة البارز في التنمية الاجتماعية وتمتين العلاقات الايجابية بين الأسرة والبيئة الاجتماعية وذلك باصطحاب الأب والأم أبناءهم في في الاجتماعات والحفلات والأفراح .

وجاءت الوظيفة الترويحية في المرتبة الثانيةب٤١ مرة وبنسبة مئوية ٢٩,٥ لأنها تمثل مجال اهتمام كبير للطالب خاصة أن الطالب مازال يعتمد على أسرته في هذه الوظيفة، وتتفق نتيجة التحليل هذه مع دراسة (السدحان، ٢٠٠٣م) وتختلف معها في أن الدور الترويحي منوط في كتب لغتي بالأب بينما كان الدور الترويحي مرتبط بالأم في تلك الدراسة.

وكانت الوظيفة الأخلاقية تكراراتها ٢٥ مرة، وبنسبة مئوية ١٨,٠ وهذه النتائج تؤكد اهتمام كتب لغتي بالوظيفة الاخلاقية؛ وذلك لأن ارتباط الطالب الاجتماعي والأخلاقي قويا بأسرته، فالأب والأم يمثلان المثل الأول في حياته، وهذا يتفق مع دراسة(فوارس، ٢٠١٣ م) ،ودراسة (عطية، ٢٠٠٩ م)اللتان خلصتا إلى أن الوظيفة التربوية للأسرة المسلمة تتمثل في مسؤولية الوالدين عن إعداد أبنائهم إعداداً متكاملاً في جميع جوانب شخصياتهم :روحياً ، وجسمياً ، وعقلياً ، ونفسياً ، و اجتماعياً ؛ حتى يصبحوا أعضاء فاعلين في المجتمع.

وحول السؤال الثاني من اسئلة الدراسة الذي نصه" **ما مدى تضمين كتب القراءة لغتي بالمرحلة الابتدائية الدنيا للقضايا والمشكلات المتعلقة بالأسرة السعودية؟**

بعد اجراء التحليل لكتب لغتي جاءت البيانات كما هي في الجدول الآتي:

جدول (٢) قضايا ومشكلات الأسرة في كتب لغتي

نوع القضية والمشكلة	الصف الأول				الصف الثاني				الصف الثالث					
	التكرارات				التكرارات				التكرارات					
	ف١	ف٢	المجموع	النسبة	ف١	ف٢	المجموع	النسبة	ف١	ف٢	المجموع	النسبة	المجموع	النسبة المئوية الكلية
اجتماعية	١١	-	١١	١٨,١	٨	٣	١١	٣٥,٥	-	-	-	-	٢٢	٢١,٠
أسرية	٧	١	٨	١٣,١	٤	٢	٦	١٩,٣	١	١	٢	١٥,٤	١٦	١٥,٢
أمنية	-	-	-	-	٣	-	٣	٩,٧	-	-	-	-	٣	٢,٨
تربوية	٣	٢	٥	٨,٢	١	٢	٣	٩,٧	١	١	٢	١٥,٤	١٠	٩,٥
صحية	١٤	٨	٢٢	٣٦,٠	٢	٣	٥	١٦,١	-	١	١	٧,٦	٢٨	٢٦,٦
بيئية	٨	٤	١٢	١٩,٧	-	٣	٣	٩,٧	-	٤	٤	٣٠,٨	١٩	١٨,١
اقتصادية	-	٣	٣	٤,٩	-	-	-	-	٢	٢	٤	٣٠,٨	٧	٦,٨
مجموع التكرارات	٤٣	١٨	٦١	١٠٠ %	١٨	١٣	٣١	١٠٠ %	٤	٩	١٣	١٠٠ %	١٠٥	١٠٠ %
النسبة المئوية	٥٨,١				٢٩,٥				١٢,٤					

بالنظر الى الجدول (٢) يُلاحظ أن من أبرز القضايا والمشكلات التي اهتم بها كتاب الصف الأول الابتدائي هي القضايا والمشكلات الصحية بتكرار بلغ٢٢ مرة وبنسبة مئوية ٣٦,٠ والبيئية ١٢ مرة وبنسبة مئوية ١٩,٧، والاجتماعية ١١ مرة، وبنسبة مئوية ١٨,١، والأسرية ٨ مرات، وبنسبة مئوية ١٣,١، هذه النتائج تبين اهتمام كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي بصحة الطالب الجسمية، ومن الأمثلة عليها صحة الاسنان، ونظافة يديه قبل الأكل وبعده، والاهتمام بالغذاء، وعدم أكل الطعام المكشوف، والتركيز على قضاياه الشخصية، والتأكيد على نظافة البيئة المحلية المتمثلة بنظافة المنزل وفنائه ومرافقه والشارع وأرصفته، وعرض القضايا والمشكلات الاجتماعية المتصلة بعدم اللالتزام بمواعيد الأسرة والتعاون بين أفرادها ومساعدة الأب والأم وإطاعتهما.

وفيما يتعلق بكتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي فقد بلغت تكرارات القضايا والمشكلات الاجتماعية والأسرية والصحية ١١ و٦ و٥ وبنسبة مئوية ٣٥,٥ و١٩,٣ و١٦,١ على التوالي، وهذه النتائج توضح أهمية القضايا والمشكلات الاجتماعية بالدرجة الأولى، ومن الأمثلة على ذلك قضية المهاداة ومشكلة المشاجرات بين الأقران والأكل باليد اليسرى، واختلف الأمر في حوارات تلك القضايا إذ أن اصبح الجد بدلا من الأب، وفي مجال القضايا الأسرية برزت مشكلة الكذب من الأولاد وتوخي الصدق في القول، والاهتمام بالصحة الجسمية والحفاظ على البيئة من العبث بها وعدم الاخلال بعناصرها الطبيعية.

وأبدى كتاب لغتي للصف الثالث اهتماما واضحا بالقضايا والمشكلات البيئية والاقتصادية، إذ بلغت تكراراتها ٤ و٤ مرات لكل منها، وبنسبة مئوية ٣٠,٨ و٣٠,٨ وهذا التطور اللافت في القضايا الاقتصادية مردّه الى وعي الطالب بالتسوق والشراء، وعدم الاسراف في المأكل والمشرب، وحب العمل المجدي اقتصاديا. وفيما يتصل بالقضايا والمشكلات البيئية فقد ربط الكتاب نظافة البيئة الخارجية بالأسرة مثل نظافة أماكن التنزه والشواطئ، وكان دور الأب والأم بارزين في حل تلك القضايا والمشكلات.

وإذا نظرنا الى الجدول (٢) نلاحظ أن كتب لغتي للصفوف الثلاثة مجتمعة اهتمت بالقضايا والمشكلات المتعلقة بالصحة إذ بلغ تكرارها٢٨ مرة، والاجتماعية ٢٢ مرة، ثم البيئية ١٩ مرة، والأسرية ١٦مرة، وبنسبة مئوية ٢٦,٦ و ٢١,٠ و ١٨,١ و١٥,٢ على التوالي، وهذا يبن مركزية دور الأسرة في تلك الكتب خاصة بالنسبة للمشكلات والقضايا الصحية، وهذا يدلّ على أهمية دور الأسرة في التوعية الصحية ومعالجة قضاياها ومشكلاتها؛ لأن المسؤولية الصحية للأسرة مركزية في حياة التلميذ حتى يمارس نشاطاته الحياتيه سليم الجسم معافى في ظل والديه وأسرته.

وفي مجال القضايا والمشكلات البيئية فما زال الاهتمام بها واضحا؛ وذلك لأن الجانب الصحي السليم يستدعي وجود بيئة نظيفة ووعي بيئي متمي، ولعل الأسرة تمثل أكثر الأطراف اختصاصا بهذا المجال، وحول القضايا والمشكلات الاجتماعية التي تضمنتها كتب لغتي فالاهتمام بها واضح أيضا؛ لأن القضايا والمشكلات الاجتماعية ألصق بحياة الطالب وأسرته، ولها تأثير كبير على حياته الاجتماعية، وهذا يتوافق مع الأسس التي قامت عليها وثيقة منهج اللغة العربية.

وحول القضايا والمشكلات الأسرية فهي كانت من مجالات اهتمام كتب لغتي وارتبطت بالأسرة، ولعل من الواضح أن تلك القضايا والمشكلات المرتبطة بالأسرة لم تنل تكرارا كبيرا مقارنة بالقضايا والمشكلات الأخرى؛ وربما يعزى ذلك أن الأسرة

السعودية أسرة محافظة وتخلو من قضايا ومشكلات متعددة، يحتاج الكتاب المدرسي التأكيد عليها كما هو الحال في القضايا والمشكلات الصحية والبيئية.

وختاما يمكن القول إن كتاب لغتي للصف الأول ابتدائي قد تضمن وظائف وقضايا ومشكلات رسمت ملامح الأسرة السعودية بشكل مدروس ومخطط له، ولكن الكتب الاخرى لم تنل اهتماما واضحا ومدروسا؛ وذلك لعدم التناسق بين عدد التكرارات للوظائف والقضايا والمشكلات التي أسندت للأسرة في كتب الصف الثاني والثالث الابتدائي. ويتضح ذلك بعدد التكرارات المرتفع في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي مقارنة بكتابي لغتي للصفين الثاني والثالث الابتدائيين.

التوصيات والمقترحات:

١- ضرورة تضمين وظائف وقضايا ومشكلات أسرية للمرأة أكثر مما هو موجود وذلك لقلة ذلك في كتب لغتي.

٢- تقديم نصوص قرائية تعالج بعض المشكلات الاجتماعية وقضايا الأسرة السعودية بشفافية وإبراز دور الأمومة للمرأة السعودية .

٣- إجراء بحوث ودراسات حول دور المدرسة ووظائفها في كتب القراءة لمعرفة مدى التكامل بين دور الاسرة ودور المدرسة في الوظائف والقضايا والمشكلات المختلفة.

٤- القيام بتكرار مثل هذه الدراسة على كتب المرحلتين المتوسطة والثانوية لرسم صورة متكاملة عما تقدمه كتب اللغة العربية في جميع مراحل التعليم العام للأسرة .

المراجع :

ابن فارس،احمد بن زكريا. (١٩٧٩م). معجم مقاييس اللغة. تحقيق عبد السلام محمد هارون.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (٧١١هـ). لسان العرب. بيروت: دار صادر. ٢٠٠٠م.الجزء ٤/ ١-٢٠

بيرى، الوحيشي أحمد. (1998م). الأسرة والزواج : مقدمة في علم الاجتماع العائلي. طرابلس: الجامعة المفتوحة.

تقرير مؤتمر اللغة العربية وتحديات البقاء.(١٤٣٦ه). انعقد في القاهرة بمجمع اللغة العربية بالتعاون مع المعهد العالمي للفكر الاسلامي من ١٩-٢٠ جماد الاخرة.

توفيق،عفاف محمد ومهناوي،احمد غنيمي. (٢٠٠٢م). تصور مقترح لتفعيل دور الاسرة والمدرسة في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.مجلة كلية بنها،عدد يوليو.١٦٣-١٨٧.

التويجري ،محمد عبد المحسن. (١٤٢١ه). الاسرة والتنشئة الاجتماعية في المجتمع العربي السعودي. الرياض: مكتبة العبيكان.
جمل، محمد جهاد. (٢٠٠٤م). صورة الاسرة في كتب اللغة العربية للمرحلة التأسيسية في التعليم الابتدائي بدولة الامارات العربية المتحدة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،٢ (٢).١١-٤٧
الجوير، إبراهيم بن مبارك (١٤٢٥ه). ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والأمن المنعقدة بكلية الملك فهد الأمنية بالرياض من ٢/٢١ حتى ٢/٢٤ من عام ١٤٢٥هـ .
حليم، بركات. (1984ه). المجتمع العربي المعاصر :بحث استطلاع اجتماعي. بيروت. مركز دراسات الوحدة العربي.
الدبيان، ابراهيم بن علي وحافظ، وحيد السيد اسماعيل وعطية، مختار عبد الخالق. (٢٠١١). تطوير مناهج اللغة العربية للصفوف الاولية في ضوء المستويات المعيارية للغة العربية والاتجاهات الحديثة لتعليمها. مجلة الثقافة والتنمية ،العدد الحادي والخمسون (٤٨).١٧٠-١٨٩.
زهران، حامد عبد السلام. (١٩٨٤م). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب. الطبعة الخامسة.
السدحان، عبدالله بن ناصر. (٢٠٠٣ه). دور توجيه الأسرة في الممارسات الترويحية لدى الأبناء. دراسة ميدانية على طلاب الصف الثالث ثانوي بالرياض. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٥(٢).٣٣-٥٩.
السيد، عبد المعاطي السيد. (٢٠٠٠م). علم إجتماع الأسرة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية .
السيف ،محمد بن ابراهيم(١٤٢٦ه). الحرمان العاطفي في الاسرة وعلاقته بجرائم البنات والزوجات. صندوق إقراض الراغبين بالزواج بمحافظة عنيزة.
شتيوي، موسى. (٢٠٠٣م). الأدوار الجندرية في الكتب المدرسية للمرحلة الاساسية في الاردن. مجلة دراسات، العلوم الانسانية والاجتماعية المجلد(٣٠) العدد(١).٩٠-١٠٤.
طايع، أنيس أحمد. (٢٠٠٥م). أدوار النوع الاجتماعي والقيم المتصلة بها في كتب التعليم الاساسي في الجمهورية اليمنية. المجلة العلمية، المجلد(٢١) العدد(٢) يوليو.١٠٨-١٣٧.
طعيمة، رشدي. (١٩٨٧م). تحليل المحتوى في العلوم ألإنسانية، مفهومه وأسسه واستخداماته، القاهرة: دار الفكر العربي. جمهورية مصر العربية.

العبدان، نورة ابراهيم. (١٩٩٣م). ظاهرة الخدم والأسرة السعودية. الرياض: دار الشواف للنشر.
عطية، حسن مرسي سيد. (٢٠٠٩م). دور الأسرة في تطوير العملية التعليمية والتربوية. مؤتمر التفكير العلمي وقيم التقدم في الأسرة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.٩٧-١١٥.
العمر، معن خليل. (١٤٢٩هـ). صيرورة تغيير الاسرة السعودية. دراسة مقدمة لندوة الاسرة السعودية.الرياض.
العمر، معن خليل. (٢٠٠٤م). التنشئة الاجتماعية. عمان: دار الشروق.
عودة، أحمد وملكاوي، فتحي. (١٩٨٧م). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية عناصره ومناهجه والتحليل الأحصائي لبياناته. الزرقاء: مكتبة المنار للنشر والتوزيع.
فريحات، حكمت عبد الكريم. (٢٠٠٥م). حاجات الانسان النفسية والاجتماعية ودور الاسرة في اشباعها. مجلة هدي الاسلام،مقالة غير محكمة. مجلد(٤٩)العدد(٦).٨٥-٩٢.
فوارس، هيفاء فياض. (٢٠١٣م). الوظيفة التربوية للأسرة المسلمة في العالم المعاصر رؤية تحليلية نقدية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي و العشرون، العدد الثالث. 277 - 305 .
المسلم، بسامة خالد. (١٩٩٧م). الجنسوية في كتب المرحلة الابتدائية في دولة الكويت دراسة مقارنة لفترتي الثمانيات والتسعينيات. مجلة مستقبل التربية العربية، مصر.مجلد(٣)العدد التاسع.١٣١-١٦٨.
المصطفى ،عبد العزيز والساعاتي، عبد العزيز. (١٤٢٧هـ). مشكلات الشباب بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية ، مجلة البحوث الامنية. كلية فهد الامنية. الرياض. المملكة العربية السعودية.
المطرفي، علي بن صالح. (٢٠٠٨م). مكانة التنشئة الاجتماعية المتضمنة في السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة الازهر. العدد(١٣٨) الجزء الاول.١٤١-١٧٧.
ميتشيل، دينكن. (١٩٨٦م). معجم علم الاجتماع. ترجمة ومراجعة إحسان محمد الحسن، بيروت : دار الطليعة. ط2 .
وزارة التربية والتعليم ،مركز التطوير التربوي. (١٤٢٧هـ). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

وزارة التربية والتعليم ،مركز التطوير التربوي. (١٤٣٥ه). لغتي كتاب الطالب. للصف الأول الابتدائي.
وزارة التربية والتعليم ،مركز التطوير التربوي. (١٤٣٥ه). لغتي كتاب الطالب. للصف الثاني الابتدائي.
وزارة التربية والتعليم ،مركز التطوير التربوي. (١٤٣٥ه). لغتي كتاب الطالب. للصف الثالث الابتدائي.

Best, J & Kahn, J. (٢٠٠٦). *Research in Education*. 00 th Ed. Pearson.

Lindsey,Linda L.,and Gender Roles. (1994). A Sociological perspective, Second Edition, Prentice Hall.

تحليل اتجاهات التغيير لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المشاريع العالمية والدراسات التربوية

إعـــــــداد
زانـــــــة الشـــــهري
قائدة تربوية وباحثة دكتوراة – جامعة الملك سعود

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل اتجاهات التغيير الواردة في الموقع الرسمي لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية ضمن أهداف التحول لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المتمثل في تحليل المحتوى، من خلال تحليل اتجاهات التغيير في ضوء ثلاثة مشاريع عالمية هي استراتيجية اليونسكو متوسطة الأجل المتعلقة بتحقيق التنمية المستدامة، واستراتيجية منظمة التعاون الدولي والتنمية OECD للابتكار في التعليم والتدريب، وإعلان إنتشيون الصادر عن عدة منظمات معنية بالتعليم. كما تم تحليل هذه الاتجاهات في ضوء ثلاثة دراسات تربوية حول مشاريع تطوير التعليم هي دراسة لوشن (٢٠٠٣)، ودراسة صايغ (٢٠١٠)، ودراسة اليماني Alyamani (٢٠١٦). وتبين من خلال تحليل اتجاهات التغيير لوزارة التعليم وجود قصور شديد في هذه الاتجاهات من جانبي توافقها مع أهداف المشاريع العالمية الحديثة أو مع نتائج الدراسات التربوية المعنية بتطوير التعليم. ومن ثم فقد تم إعادة صياغة هذه الاتجاهات في ضوء نتائج هذه الدراسة بما يحقق توافقها مع هذه المشاريع والدراسات ومن ثم يحقق الجودة والكفاءة والفاعلية للنظام التعليمي السعودي.
الكلمات المفتاحية: تطوير / التغيير / التعليم / المشاريع / الدراسات.

Abstract:

The current study aimed at analyzing the trends of change mentioned in the official website of the Ministry of Education in Saudi Arabia as part of the objectives of the transformation to achieve the Saudi Vision 2030. The study used the analytical descriptive method of content analysis by analyzing these trends in the light of three international projects, UNESCO's Medium-Term Strategy (2014-2021), the International Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) Strategy for Innovation in

Education and Training, and the Incheon Declaration by several organizations. These trends were also analyzed in the light of three educational studies on educational development projects: Lushen (2003), Sayegh (2010) and Alyamani (2016). This study analysis of the Ministry of Education's trends of change revealed that they were severely deficient in terms of their compatibility with the objectives of modern global projects or with the results of educational studies on educational development. These trends have been redrafted in the light of the results of this study to achieve their compatibility with the selected projects and studies, and thus achieve the quality, efficiency and effectiveness of the Saudi educational system.

Key words: Development / Change / Education / Projects / Studies.

مقدمة:

تعتنـي دول العـالم بتجويـد التعليم وتقـوم لأجـل ذلـك باسـتحداث مشـاريع الإصـلاح والتطـوير، وذلـك للارتبـاط الوثيـق بـين مخرجـات التعليم والنهضــة الشـاملة بجوانبهـا المختلفة. وتأخذ مشاريع التطوير والإصلاح في التعليم نمطاً ديناميكياً متجدداً لا يتوقف حتى في الدول التي حققت نجاحاً في هذا الشأن، مما يستدعي أن تكون مشـاريع التطـوير عنصراً أساسياً من عناصر الفكر التنظيمي لوزارة التعليم في المملكـة العربيـة السـعودية، لـيس مـن خـلال استنسـاخ تجـارب تطـوير خارجيـة فحسـب بـل بالاسـتفادة مـن الخبـرات المحلية في صناعة مشاريع محليـة تعـالج قضـايانا المرتبطـة بثقافتنـا والنابعـة من الميدان التربوي المحلي.

وعليــه فــإن عمليــة التطــوير والإصــلاح فــي الأنظمــة التعليميــة ينبغــي أن تتجـدد وتستمر،فمشاريع التطوير والإصلاح في أنظمة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكيـة بدأت منذ نشـأة النظـام التعليمـي ذاتـه منتصـف الثمانينـات، وبـرزت بعـض هـذه المشـاريع بشكل كبير وتحققت من خلالها نتـائج هامـة، وأبرزهـا مشـروعي "أمـة فـي خطـر A Nation at Risk" وقـانون حق التعليم لجميـع الأطفال No Child Left Behind Act. وكانت هذه المشاريع نتاج مراجعة دقيقة وتقييم مستمر ودائم (Chow, 2008). وهذا بدوره يسلط الضـوء علـى أهميـة عمليـات القيـاس والتقييم المستمرة والتـي اعتبرهـا

السعداوي Alsawdawi (2010) مفصلية ليس فقط في قدرتها على قياس مقدار الحاجة للإصلاح والتطوير، بل هي كذلك أداة لقياس حجم التغيير المتوقع من هذه المشاريع.

كما قامت فنلندا بتبني مشروع إصلاحي للنظام التعليمي الفنلندي وهو مشروع إصلاح المدارس المكثف Comprehensive School Reform منذ عام ١٩٧٠م واستمر لمدة (٣٠) عاماً وأخذ ثلاث مراحل هي مرحلة مراجعة الأسس النظرية والمنهجية للتعليم في الثمانينيات من القرن العشرين. ومرحلة التطوير من خلال الربط الشبكي والتغيير الذاتي في التسعينيات من القرن العشرين. وأخيراً مرحلة الحفاظ على كفاءة الهياكل والإدارة منذ عام ٢٠٠٠م حتى الآن(Alnahdi, 2014) .

ومن المؤسف أن مشاريع تطوير التعليم في العالم العربي ضعيفة ودون المستوى المطلوب رغم وفرة الموارد البشرية والمادية في بعض الدول، إلا أن العمليات الإدارية تعتبر المعضلة التي تحول دون الاستفادة القصوى من هذه الموارد بما يحقق كفاءة وكفاية الاستخدام الأمثل لهذه الموارد (هيبة و معمار، ٢٠١٦).

ولمعالجة هذا الخلل وسد هذه الفجوة بين الأنظمة التعليمية في العالم العربي وبقية دول العالم، فإنه ينبغي اعتماد استراتيجيات تطوير مستمرة ودائمة، وتعريضها لعمليات قياس وتقويم متتالية تساهم في التحقق من الوصول للأهداف الموضوعة وفق المعايير والمؤشرات الدالة على ذلك. ويمكن أن يتم ذلك بمشاريع تطوير المنتجات التعليمية التي تُعنى بمدخلات بعينها، أو بمشاريع تطوير التعليم ككل والتي تعد أشمل من تطوير المنتجات (لوشن، ٢٠٠٣)، ورغم أن مشاريع تطوير التعليم تستلزم جهداً وووقتاً وموارداً أكبر إلا أن نواتجها تنعكس على التعليم عموماً ومن ثم على التنمية الشاملة في الدولة، ومنها إنعكاس مشاريع الإصلاح التعليمي والتطوير على التنمية المستدامة والتي أصبحت من المفاهيم التي تتجه منظمات دولية وعلى رأسها اليونسكو UNESCO إلى تعزيز وتفعيل آليات العمل بها.

كما تتأكد الضرورة الملحة لمشاريع الإصلاح مع ولادة اتجاهات ومفاهيم حديثة في الاقتصاد، قائمة على الاستثمار الأمثل لرأس المال البشري واقتصاد المعرفة لتحقيق القفزات الاقتصادية في ضوء التنافسية العالمية. ويقوم هذا المفهوم على التدفق الغزير للمعرفة، وتشجيع الإنجاز والابتكار الفكري، والقدرة على الاستخدام الأمثل للمعرفة وتوظيفها بكفاءة وفاعلية لتحقيق النمو الاقتصادي في ضوء الثورة المعلوماتية والتكنولوجية (الصائغ و أبو شنب، ٢٠١٤). كما أن هناك اتجاهاً عالمياً لتدويل الأنشطة التعليمية من خلال مفهوم "البعد الدولي للتعليم"، الذي يخلق حالة من الارتباط بين

الانظمة التعليمية في العالم وفق إطار تنظيمي وتعليمي مشترك، مما يسهل تبادل الخبرات والاستفادة من التجارب الناجحة (صائغ، ٢٠١٠). ومن المسلم به أن تدويل التعليم ستستفيد منه الأنظمة التعليمية المتميزة وستتخلف عن ركبه الانظمة الضعيفة والتي لم تطور أنظمتها التعليمية.

مشكلة الدراسة:

تواجه العديد من الدول مشاكل مرتبطة بالأنظمة التعليمية، وتعاني الدول العربية عموماً من ضعف أنظمتها التعليمية، ولذلك فحاجتها لمشاريع الإصلاح والتطوير المختلفة أكثر إلحاحاً وأهمية، وذلك لتحقيق أهم أهداف التعليم في هذه الدول وهو تحسين مخرجات التعليم وموائمتها للاحتياجات الفعلية والمستقبلية. ولضمان تحقيق الكفاءة والفاعلية لهذه المشاريع فإنه ينبغي أن تتسق هذه المشاريع مع الاتجاهات العالمية الأحدث، وأن تُبنى وفق معايير علمية دقيقة ومحكمة.

وتتمثل مشكلة البحث في ضعف بناء اتجاهات التغيير في خطة الوزراة للتحول الوطني ٢٠٢٠ ورؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي أعلنت عنها وزارة التعليم عبر موقعها الرسمي، وعدم شمولها للعديد من العناصر التي تلزم لإحداث تحول حقيقي في ضوء بعض المشاريع العالمية الحديثة، والدراسات التربوية التي تناولت تطوير التعليم. وهذا الضعف يعكس ضعفاً مماثلاً في الرؤية التي تم في ضوئها صياغة هذه الاتجاهات مما قد يحول دون قدرة الوزارة على تحقيق تحول جوهري وملموس.

أهداف الدراسة:

١- قراءة لأبرز إيجابيات وسلبيات ومشاريع الإصلاح للنظام التعليمي في المملكة العربية السعودية.

٢- تحليل اتجاهات التغيير المنشورة في موقع وزارة التعليم في ضوء المشاريع العالمية في مجال تطوير التعليم.

٣- تحليل اتجاهات التغيير المنشورة في موقع وزارة التعليم في ضوء الدراسات التربوية في مجال تطوير التعليم.

٤- وضع مقترحات لتطوير اتجاهات التغيير المنشورة في موقع وزارة التعليم.

أهمية الدراسة:

١- تقدم الدراسة رؤية مقترحة لتطوير اتجاهات التغيير في وزارة التعليم مما يساعد صناع القرار على صياغة قرارات تطوير تتسق مع المشاريع العالمية والنظريات العلمية للتطوير.

٢- تساعد هذه الدراسة على صياغة تطوير شامل وحديث بما يحقق زيادة كفاءة وفاعلية النظام التعليمي.
٣- تطرح هذه الدراسة أسلوب علمي لصياغة اتجاهات التطوير المستقبلية وقياس كفاءتها وجودتها في تحقيق الأهداف الكبرى للتعليم.

أسئلة الدراسة:

١- ما أبرز إيجابيات وسلبيات ومشاريع الإصلاح للنظام التعليمي في المملكة العربية السعودية؟
٢- ما درجة توافق اتجاهات التغيير المنشورة في موقع وزارة التعليم مع المشاريع العالمية في مجال تطوير التعليم؟
٣- ما درجة توافق اتجاهات التغيير المنشورة في موقع وزارة التعليم مع الدراسات التربوية في مجال تطوير التعليم؟
٤- ما مقترحات تطوير اتجاهات التغيير المنشورة في موقع وزارة التعليم؟

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي المتمثل في تحليل المحتوى، لملائمته للموضوع الذي يستند على تحليل اتجاهات التغيير الواردة في موقع وزارة التعليم ومن ثم تحليل درجة توافقها مع بعض المشاريع العالمية والدراسات التربوية لتطوير التعليم. وهذا المنهج هو المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على تحليل اتجاهات التغيير الواردة في موقع وزارة التعليم في صفحة التعليم ورؤية المملكة ٢٠٣٠ ومن ثم قياس درجة توافق هذه الاتجاهات مع المشاريع العالمية الحديثة والدراسات التربوية لتطوير التعليم. وطبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني من عام ١٤٣٩ هـ الموافق ٢٠١٨ م.

مصطلحات الدراسة:

اتجاهات التغيير لوزارة التعليم:

وهي عبارة عن مستهدفات مستقبلية وضعتها وزارة التعليم في موقعها الرسمي لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية وهذه الاتجاهات هي:

١- تحسين وتطوير البيئة الإدارية في الوزارة وإدارات التعليم ، واعتماد التوجه الإداري غير المركزي وإعطاء الصلاحيات للإدارات والمدارس بما يخدم المنظومة التعليمية.

٢- تطوير الأنظمة والإجراءات بما يكفل جدية العمل والانضباط في النظام التعليمي، ويعزز العدالة ، ويكافئ بناء على الأداء المتميز.
٣- رفع كفاءة الأداء، وتفعيل التقنيات الحديثة المساندة في منظومة العمل التعليمي (وزارة التعليم، ٢٠١٨).

الإطار النظري:

تعتبر العلاقة بين المنظمات والتطوير من المجالات التي تناولتها البحوث والدراسات الاكاديمية المختلفة، وذلك لارتباطها الوثيق بالتنمية الاقتصادية. وتعتبر المنظمات قابلة للتطوير والابتكار إذا توافرت فيها قدرات رئيسية أربع هي: ١)- البنية السياسية والقانونية، ٢)- هياكل الموارد والحوافز، ٣)- البنية التحتية الأساسية والتكنولوجية و٤)-قواعد المعلومات والمعارف، وتلزم لصناعة التطوير في أي منظمة وجود هذه العناصر وتفاعلها، وقد يؤثر النقص في أي عنصر في عملية التطوير أو يعوقها أو يحول دون تنفيذها بكفاءة وفاعلية (Siyanbola, Egbetokun, Adebowale, & Olamade, 2012).

ومن هذا المنطلق فإن التطوير هو عملية اكتساب لمعارف وسلوكيات واتجاهات وممارسات جديدة في المنظمة، وهي تحتاج كما ذُكر سابقاً لقدرات معينة في السياق العام للمنظمات، إلا أن فهم العمق النظري لها قد يساعد في معرفة الأسس الصحيحة للتطوير والمعينة لتبني تحولات كبرى في المنظمات بيسر وسهولة. ومن النظريات الهامة في تفسير التطوير والاتجاه نحو اكتساب قواعد جديدة هي نظرية إعادة الإدماج الإجتماعي، ويتفرع عنها ثلاث نظريات هي نظرية التعرض وتركز على مدى تعريض أفراد المنظمة أو المجتمع للمتغيرات الجديدة، فكلما زاد تعرضهم لهذه المتغيرات كلما زاد تقبلهم لها. والنظرية الثانية هي نظرية القابلية للنقل ويُقصد بها نقل التغييرات المختلفة عبر مجموعة من الأفراد ينقلون خبراتهم السابقة لبيئاتهم الجديدة، وهي تؤمن بمبدأ التكيف الفردي الذي يتحول فيه الفرد من بيئة لأخرى محملاً بخبراته ومعارفه ومهاراته دون الحاجة للتعرض المتكرر للمتغيرات الجديدة كما في النظرية الأولى. أما النظرية الثالثة فهي نظرية المقاومة وهي ترفض على الأغلب التغيير وتلتزم بالنمط التقليدي وتنتشر غالباً بين الأشخاص الأكبر سناً وتقل في فئة الشباب (Zajda, 2015).

وعليه فلا بد من دعم الممارسات المعينة على التغيير والتطوير، ومن الممارسات التي تساعد في تحسين الأداء العام ما ذكره بينريتش وشنك Pintrich and Schunk (١٩٩٦) من ضرورة ١)-تطوير قيم ومعتقدات مشتركة، ٢)-تطوير مناخ

مرتكز على العلاقات الجماعية والشخصية، ٣)- تصميم هياكل عمل ومهام تعزز اندماج العاملين في العمل، ٤)-بناء هياكل إدارية للضبط والتحكم، ٥)-اعتماد تقييم الأداء المرتكز على التحسين والتقدم، وأخيراً ٦)-حسن إدارة الوقت لتسهيل مرور التغيير في ثقافة وتنظيم المدرسة (Pintrich & Schunk, 1996) .

ويتحقق منظور بينريتش وشنك Pintrich and Schunk (١٩٩٦) في المنظمات عندما يتم دعم البعد السلوكي للتغيير لدى العاملين من خلال التأثير في أربعة عناصر هي:

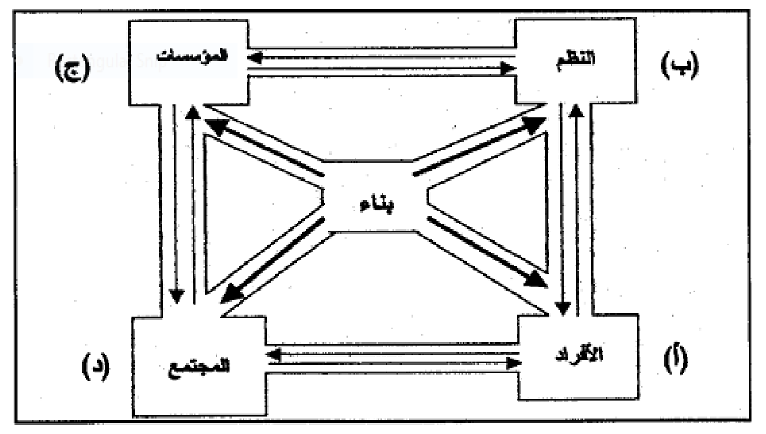
- الإدراك والذي يتم التأثير عليه بالتنمية المهنية التي تستهدف بناء الإدراك السليم لعمليات وآليات التغيير في بيئتهم التنظيمية.
- الاتجاهات وينبغي بعد التأثير في الإدراك قياس اتجاهات العاملين نحو التغيير ومعرفة نوعها (سلبية أم إيجابية) والتدخل بعد ذلك وفق نواتج هذا القياس.
- الدوافع حيث قد تكون الاتجاهات السلبية ناتجة عن نقص في الدوافع وهو ما يجب أن تعمل عليه المنظمات من خلال التدريب والتشريعات.

التعلم وهو المنتج النهائي للتأثير في العناصر الثلاث السابقة الذكر، حيث يؤدي الإدراك والاتجاهات والدوافع الإيجابية نحو التغيير لخلق بيئة ملائمة للتعلم يستفيد منها جميع العاملين ويحققون من خلالها التحول نحو التغيير المنشود بسلاسة وسهولة (نجم، الشفلو، و عجوة، ٢٠١٣).

ويعتبر التطوير في المنظمات التربوية أكثر أهمية وحساسية من المنظمات الأخرى وذلك لكون المدارس والجامعات هي مؤسسات صناعة رأس المال البشري للمنظمات الأخرى. ولذلك فقد تنوعن وتعددت الفلسفات المعنية على صناعة التطوير في المؤسسات التربوية. ومن الفلسفات الهامة للتطوير في التعليم هي استراتيجيات التطوير التي عرضها لوشن (٢٠٠٣) والتي بناها عبر دمج أربعة عمليات في التعليم هي العملية البنائية، والعملية التغييرية، والعملية الاستثمارية، والعملية التنموية. ويمكن التفصيل فيها كما يلي:

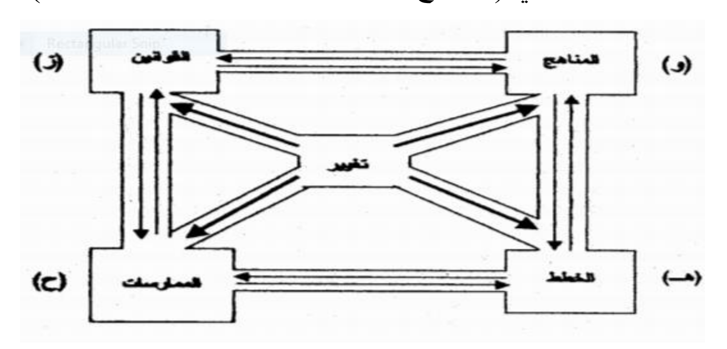
١- العملية البنائية في التعليم: وهي مشتقة من النظرية البنائية الوظيفية ومن أشهر رموزها إيفانز بريتشرد E. Pritchard وتشارلز رايت ميلز C. Wright Mills ورالف ترنر R. Turner ، وقام هؤلاء الرواد بدراسة الجوانب البنائية والوظيفية للتعليم وتفسيرها، واعتبروا أن للتعليم وظيفة في بناء أربعة عناصر هي (الأفراد - والنظم - والمؤسسات – والمجتمع ككل) وينبغي أن يشمل التطوير في التعليم بناء هذه العناصر الأربعة. كما يعتبر رواد هذه النظرية أن قوة المجتمع ومتانة البنية

الاجتماعية مرتبطة بقوة ووحدة نظم التعليم وبناءً عليه فإن صناعة التغيير والتطوير وفق هذه النظرية ينبغي أن يشمل هذه العناصر الأربعة.



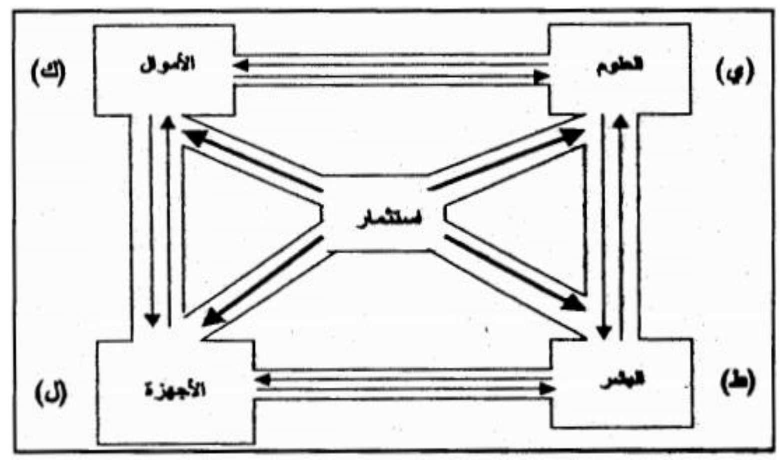
الشكل (١) العملية البنائية في التعليم (لوشن، ٢٠٠٣)

٢- العملية التغييرية في التعليم: وتعود جذورها للنظرية التطورية وأشهر رموزها هم جوستاف راتسنهوفر G. Ratzenhofer وأشيل لوريا A. Loria ، ويرى أعلام هذه المدرسة أن التغيير في التعليم تفرضه تغييرات في أحد أو كل هذه العوامل (الزمان والمكان – الإنسان – الأفكار – الخطط والمناهج والقوانين – التنظيمات والممارسات – المجتمع)، ويعتبرون أن التغيير في التعليم ينبغي أن يشمل أربعة عناصر هي (المناهج – الخطط – القوانين – الممارسات).



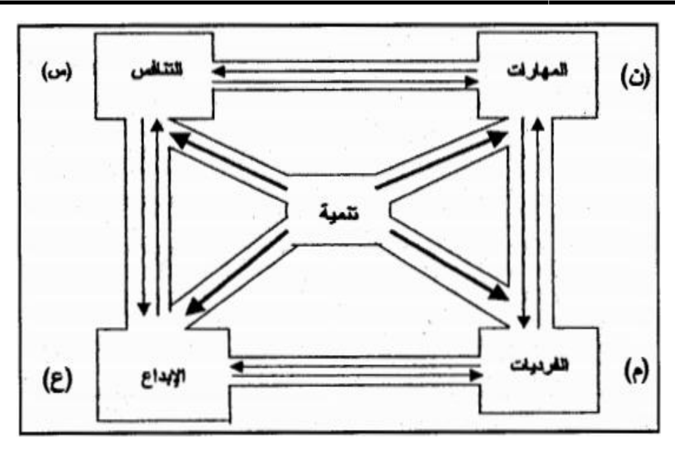
الشكل (٢) العملية التغييرية في التعليم (لوشن، ٢٠٠٣)

٣- العملية الاستثمارية في التعليم: وتنطلق هذه العملية من نظرية رأس المال البشري ومن روادها ديفيد ريكاردو D. Ricardo وألفريد مارشال A. Marshall وثيودر شولتز T. Schultz ، ويرى رواد هذه النظرية أن التطوير والنمو في التعليم يعتمد على السياق التاريخي، رأس المال البشري، الاستثمار، والمجتمع. ونتج عن نظريتهم تحول في مفهوم رأس المال من المادي إلى البشري وإعطاء التعليم قيمة اقتصادية هامة. وعليه فإن التطوير وفق هذه النظرية ينبغي أن يشمل الاستثمار في (البشر – العلوم – الأموال – الأجهزة).



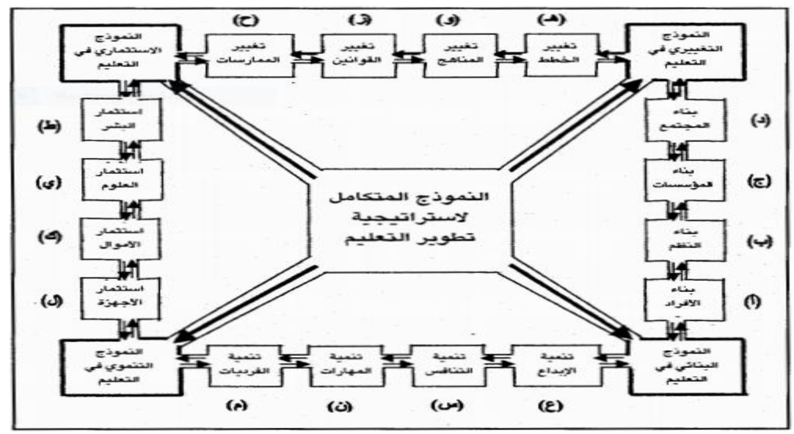
الشكل (٣) العملية الاستثمارية في التعليم (لوشن، ٢٠٠٣)

٤- العملية التنموية في التعليم: وهي خليط من عدة نظريات هي التحديث والتبعية والماركسية، وأبرز روادها هم والت روستو W. Rostow وبورتن كلارك B. Clark ودانيال ليرنر D. Lerner. ويعتبر أعلام هذه النظرية أن الإمكانات التي تُوفر للتنمية في التعليم هي التي تحدد النمو داخل المجتمعات وتؤدي إلى سرعته أو بطئه، وينبغي أن يشمل التطوير وفق هذه النظرية تنمية أربع مكونات هي (الفرديات – المهارات – التنافس – الإبداع).



الشكل (٤) العملية التنموية في التعليم (لوشن، ٢٠٠٣)

واعتبر لوشن (٢٠٠٣) أن استراتيجية التطوير المتكاملة ينبغي أن تدمج هذه العمليات بحيث تصبح استراتيجية التغيير والتطوير في التعليم عملية بنائية وتغييرية واستثمارية وتنموية في نفس الوقت. ويساهم تبني هذا النموذج المتكامل في ضمان حركة جميع عناصر النظام التعليمي بالإضافة إلى بيئته المحيطة في اتجاه واحد بعيداً عن التخبط والعشوائية التي قد تعرقل نجاح مشاريع التطوير. ويتضح في الشكل (٥) دمج العمليات الأربع لخلق استراتيجية متكاملة للتطوير.



الشكل (٥): النموذج المتكامل لاستراتيجية تطوير التعليم (لوشن، ٢٠٠٣)

الدرسات السابقة:

قدمت العديد من الدراسات نظريات وتجارب للتطوير في مجال التعليم على المستوى المحلي أو العالمي ومنها:

١- دراسة صائغ (٢٠١٠) بعنوان "التاءات الاستراتيجية الاثنتا عشرة : رؤية مقترحة للتوجهات المستقبلية لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية" والتي هدفت لتقديم رؤية مقترحة لصناعة مشاريع تطوير تعليمية شاملة في التعليم العام في المملكة العربية السعودية من خلال اثنتا عشرة استراتيجية هي التوسع والتنويع، التجويد، التطوير، التقويم، التحفيز، التمويل، التفويض، التدويل، التخصيص، التميز والإبداع، التوأمة والشراكة الدولية، والتنسيق والتكامل من أجل الشراكة المجتمعية. وأكدت الدراسة على ضرورة تبني مفهوم التجديد في النظام التعليمي كمدخل إجرائي تطبيقي لتحويل هذه الرؤية إلى واقع ملموس.

٢- دراسة البراهيم (٢٠١٤) بعنوان "تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية" والتي هدفت لفهم واقع وعوامل وأبعاد ومعوقات التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقه التحليلي والوثائقي وأداة الاستبانة. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) فرداً من الأكاديميين والقيادات العليا في وزارة التعليم. وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم لأجل التنمية المستدامة يعكس الحاجة إلى تعليم ذي جودة عالية، كما أنه يستحيل بدون تحقيق جودة التعليم، ويمكن الطلاب من اكتساب ما يلزم من مهارات ومعارف لضمان تنمية شاملة.

٣- دراسة لوشن (٢٠٠٣) بعنوان "استراتيجية تطوير التعليم : نماذج نظرية ورؤية مستقبلية"والتي تناولت أربعة عمليات هامة للتطوير هي العملية البنائية في التعليم، والعملية الاستثمارية في التعليم والتي تعتبر أن للتعليم وظيفة في بناء أربعة عناصر هي (الأفراد - والنظم - والمؤسسات – والمجتمع ككل)، والعملية التغييرية في التعليم والتي تعتبر أن التغيير في التعليم ينبغي أن يشمل أربعة عناصر هي (المناهج – الخطط – القوانين – الممارسات)، العملية الاستثمارية في التعليم والتي تعتبر أن التطوير ينبغي أن يشمل الاستثمار في (البشر – العلوم – الأموال – الأجهزة)، والعملية التنموية في التعليم وتعتبر أن التطوير ينبغي أن يستهدف تنمية أربع مكونات هي (الفرديات – المهارات – التنافس – الإبداع). وطورت الدراسة بعد تحليل هذه العمليات الأربع نموذجاً متكاملاً لاستراتيجية تطوير التعليم يقوم على دمج هذه العمليات الأربع. ويساهم تبني هذا النموذج المتكامل في ضمان حركة جميع عناصر النظام التعليمي بالإضافة إلى بيئته

المحيطة في اتجاه واحد بعيداً عن التخبط والعشوائية التي قد تعرقل نجاح مشاريع التطوير.

٤- دراسة اليماني Alyamani (٢٠١٦) بعنوان Targeted Areas of School Improvement in Saudi Arabia والتي درست (٤) جوانب لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية هي التنمية المهنية، ونموذج التعلم المرتكز على الطالب، وتنمية مهارات الطلاب الحياتية، والشراكة بين المدرسة والأسرة. واستخدمت الدراسة المنهج المقارن عبر مقارنة الجوانب الأربعة التي تناولتها الدراسة في السعودية والولايات المتحدة الامريكية. وقد خلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات المتعلة بتطوير كل جانب من الجوانب الأربعة بالاستفادة من التجربة الأمريكية.

٥- دراسة فولان Fullan (٢٠١٦) بعنوان The elusive nature in education of whole system improvement والتي تناولت ستة نماذج للإصلاح الكلي للمدارس من خلال استعراض تجارب ستة دول تتفاوت في المشاريع ما بين ضعيفة ومتوسطة وقوية. وتوصلت الدراسة إلى أن الاختبارات والتقييم تعتبر وسيلة غير مجدية للإصلاح الشامل للمدارس وأن تغيير الثقافة والبنية التحتية للسياسات والتنظيم للمدارس هو أنجع الوسائل لمشاريع الإصلاح الشامل للمدارس.

٦- دراسة موسكين Muskin (٢٠١٥) بعنوان From good ideas to good practice: putting teachers at the center of education improvement, where they belong والتي بنيت على خبرة الباحث في مشاريع الإصلاح في (٣٠) بلداً حول العالم. وأكدت الدراسة على أن مشاريع الإصلاح يعتمد نجاحها أو فشلها على نجاح او فشل المعلمين في المقام الأول. وخلصت الدراسة إلى ضرورة تطوير كفايات المعلمين والتعامل معهم لا كعوامل أو مدخلات للنظام التعليمي بل كصناع قرار داخل الأنظمة التعليمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت مجمل الدراسات مشاريع تطوير التعليم من مناظير مختلفة، فأكد صائغ (٢٠١٠) على ضرورة تبني إثنتا عشرة استراتيجية لضمان شمول وتكامل مشاريع الإصلاح في التعليم. كما تناولت الإبراهيم (٢٠١٤) صناعة التطوير في التعليم لضمان تحقيق التنمية المستدامة، وقدمت دراسة لوشن (٢٠٠٣) نموذجاً متكاملاً للتطوير عبر دمج أربعة عمليات لتطوير التعليم لضمان تكامل وشمولية مشاريع التطوير التعليمية، وقدمت دراسة فولان Fullan (٢٠١٦) آلية للتطوير تتمثل في تغيير ثقافة المدرسة وبنية النظم والسياسات بدلاً من تغيير الممارسات فحسب. وتشترك الدراسات السابقة في

أنها تتطرق للإصلاح الشامل للنظم التعليمية. أما دراسة اليماني Alyamani (٢٠١٦) فقد تناولت التطوير من أربعة جوانب فقط هي التنمية المهنية، ونموذج التعلم المرتكز على الطالب، وتنمية مهارات الطلاب الحياتية، والشراكة بين المدرسة والأسرة، بينما ركزت دراسة موسكين Muskin (٢٠١٥) على المعلم باعتباره العنصر الأهم لمشاريع التطوير، وبذلك فإن الدراستين الأخيرتين خصصت التطوير في جوانب أو عناصر محددة من النظم التعليمية.

وستقوم الدراسة الحالية بتبني مفهوم التطوير الشامل من خلال قياس كفاءة اتجاهات التغيير الخاصة بوزارة التعليم في ضوء بعض من هذه الدراسات وفي ضوء بعض المشاريع العالمية، ومن ثم إعادة صياغة هذه الاتجاهات في ضوء نتائج تحليلها وبما يحقق توافقها مع المشاريع العالمية والدراسات التربوية.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما أبرز إيجابيات وسلبيات ومشاريع الإصلاح للنظام التعليمي في المملكة العربية السعودية؟

تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال مسح وتحليل العديد من الدراسات التي تناولت التعليم في الممكة العربية السعودية ووثيقة مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام والتي شخصت أبرز إيجابيات وسلبيات النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية. ولا شك أن صياغة مشاريع تطوير وإصلاح أي نظام تعليمي تستلزم فهم وتشخيص واقع هذا النظام بشكل دقيق. ومن المسلم به أن هناك الكثير من الإشكالات التي يعاني منها النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية والتي انعكست سلباً على مخرجات التعليم بشكل عام، كما أن هناك عناصر قوة ينبغي الاستفادة منها لمعالجة هذه الإشكالات.

ففي النظام التعليمي السعودي العديد من نقاط الضعف التي تناولتها الدراسات المختلفة ومنها المركزية الشديدة،وضعف الأنظمة والسياسات التعليمية بالمجمل، وضعف التخطيط وغياب الرؤية وضعف العمل الاستراتيجي والمؤسسي إجمالاً، وسوء استخدام الموارد وسوء توزيعها، وضعف الإداراة في المستويات المختلفة، وضعف ملحوظ في كفاءة النظام التعليمي داخلياً وخارجياً، وعدم موائمة المخرجات لسوق العمل، وتكدس الطلاب والطالبات في الفصول الدراسية خصوصاً في المدن الكبرى، وتسرب بعض الطلاب والطالبات خصوصاً في الأرياف والقرى، وعدم وجود أدوات دقيقة لقياس المخرجات، وضعف إعداد المعلمين، وغياب آليات التخطيط الجيد للموارد البشرية، وضعف تأهيل المعلمين في الميدان وضعف الولاء الوظيفي لديهم، وتفاوت

الأنصبة بالإضافة إلى تفاوت ملحوظ في توزيع المعلمين والمعلمات في بعض المناطق والمدن أدى إلى عدم التوازن في النصاب مع ضعف ملحوظ في الحوافز المادية والمعنوية، وضعف المناهج وعدم ملائمتها للمستجدات المتسارعة، وتهميش المدرسة وهي النواة الأساسية للتعليم وعدم منحها الصلاحيات لصناعة القرارات التعليمية، وعدم إشراك أولياء الأمور والمجتمع المحلي في جميع العمليات المتعلقة بالتعليم ابتداءً من التخطيط مروراً بعمليات وآليات التنفيذ وانتهاءٍ بالتقييم والتغذية الراجعة. كما أن هناك ضغوطات دولية واتجاهات عامة تفرض نمطاً متسارعاً من التغيير كالعولمة والتنافسية والتحول إلى اقتصاديات السوق الحر واقتصاد المعرفة وتدويل التعليم (صائغ، ٢٠١٠)، (العسكر، ٢٠١٤)، (الصائغ و أبو شنب، ٢٠١٤)، (الثويني، ٢٠١٠)، (عبد العال، ٢٠١٤)، (القحطاني و الشريف، ٢٠١٦)، (الغامدي، ٢٠١٤)،(Alyamani, 2016) ، (AL Sadaawi, 2010).

إلا أن هناك العديد من الإيجابيات التي تطمئن بأن هناك فرص وفيرة لنجاح المشاريع الإصلاحية منها وجود رغبة والتزام جادين من صناع القرار في المملكة العربية السعودية لإصلاح التعليم وتحسين مخرجاته والنهوض به، لوعيهم بالأثر العظيم لصناعة رأس المال البشري الفاعل والمنتج في المؤسسات التعليمية، ووعي القيادة بأهمية وضع الخطط طويلة المدى وتحديد اهدافها ووضع مؤشرات إنجاز محددة كرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، والتي صاغت الاستثمار في التعليم والتدريب وموائمة المخرجات مع احتياجات سوق العمل كأحد مستهدفاتها الكبرى، وإنشاء مشاريع تعليمية ضخمة وبمستوى إمكانيات عالٍ ومنها هيئة تقويم التعليم، ورغبة الوزارة في التحسين والتطوير في النظم الإدارية من خلال منح المزيد من الصلاحيات للإدارات التعليمية ومديري ومديرات المدارس،وضخامة المخصصات المالية لوزارة التعليم من الدولة والتي بلغت ما يقارب (٢٠٧) مليار ريال، بما يمثل حوالي نسبة (٢٥) بالمئة من النفقات المعتمدة بالميزانية للعام ٢٠١٧، والرغبة بالاستفادة من الخبرات الدولية الرائدة من خلال إيفاد القيادات التعليمية والمعلمين من خلال برنامج التطوير المهني النوعي "خبرات" (ال حارث، ٢٠١٣)، (عون، ابن رشيد، و العتيبي، ٢٠١٥)، (وزارة المالية، ٢٠١٨)، (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٨).

كما شخصت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية واقع التعليم في المملكة العربية السعودية بموضوعية في وثيقة مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام، التي صدرت بالشراكة مع مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام عام ٢٠١٤ م، ومن ضمن نقاط الضعف التي وردت في الوثيقة:

• غياب المعايير العامة المتعلقة بالنظام بكل عناصره، لمعايرة المدخلات وقياس المخرجات.
• ضعف توظيف التقنية في التعليم والتعلم.
• ضعف استثمار التغذية الراجعة في تطوير أنظمة الوزارة وآليات عمله.
• عدم وجود توصيف واضح ودقيق للصالحيات والمسؤوليات على المستويين العام والخاص.
• ضعف آليات المساءلة والمحاسبية في المستويات كافة من المدرسة إلى النظام التعليمي المركزي .
• ضعف الحوافز المادية والوظيفية في سلم الأداء الوظيفي في مجال التعليم.
• ضعف ثقافة التعلم في المؤسسة التربوية والمجتمع (مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام، ٢٠١٤).

وقد قامت لغرض معالجة هذه الإشكالات في بيئة النظام التعليمي الداخلية والخارجية العديد من المشاريع الإصلاحية المختلفة التي تتبعها العسكر (٢٠١٤) وأرخها كما يلي:

١. نظام الثانوية الشاملة (١٣٩٥) ه واستخدمت نظام الساعات الاختيارية والإجبارية وتفرعت لخمسة أقسام تخصصية.
٢. نظام التعليم الثانوي المطور (١٤٠٥) ه وظهر في ضوء تقييم تجربة الثانوية الشاملة، واستمر العمل فيه بالساعات وتفرع لثلاثة أقسام تخصصية.
٣. نظام التعليم الثانوي الجديد (نظام المقررات) (١٤٢٥) ه، وتلى إلغاء العمل بنظام التعليم الثانوي المطور ، ويقوم على تنمية المهارات المعرفية والمهارية والجسدية للمتعلم ولازال العمل بهذا النظام قائم حتى اليوم.
٤. المدارس الرائدة (١٤٢١) ه، وهي مدارس يتم فيها التخطيط وإدارة عمليات التعلم بشكل مستقل وفق أحدث التقنيات وطرق التدريس الحديثة.
٥. المشروع الشامل لتطوير المناهج (١٤١٤) ه، وامتد لست مراحل وهدف إلى إحداث تحول نوعي في المناهج الدراسية.
٦. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (١٤٢٨) ه والذي يهدف لتطوير التعليم من جميع الجوانب والارتقاء بالتعليم من خلال تطوير المناهج وتأهيل المعلمين وتحسين البيئة التعليمية وتعزيز قدرات الطلاب والطالبات.
٧. تطوير مناهج العلوم والرياضيات (١٤٣٠) ه وتم بالشراكة مع شركات عالمية متخصصة وتم التوسع فيه تدريجياً حتى شمل جميع المراحل الدراسية.

وتضيف الباحثة لهذا الرصد التاريخي أحدث مشروع من مشاريع تطوير التعليم وهو:

هيئة تقويم التعليم (١٤٣٤) هـ وهي هيئة حكومية ذات شخصية إعتبارية مستقلة مالياً وادارياً، وهي الجهة التنظيمية القائمة على عمليات تقويم التعليم الحكومي والأهلي في المملكة من أجل رفع جودة التعليم وكفايته وتحسين مخرجاته لدعم التنمية والاقتصاد الوطني (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٨).

ويلاحظ أن الوعي بضرورة الإصلاح لدى صناع القرار قد نمى، فانتقلت المشاريع التطويرية من العمل على تطوير انتقائي لبعض المدارس أو المراحل إلى التطوير الشامل، الذي يستهدف جميع مدخلات وعمليات النظام التعليمي بما في ذلك تطوير أجهزة الوزارة العليا، مما قد يعتبر مؤشراً على قدرة هذه المشاريع على صياغة تحول حقيقي وإحداث نقلة نوعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

السؤال الثاني: ما درجة توافق اتجاهات التغيير المنشورة في موقع وزارة التعليم مع المشاريع العالمية الحديثة في مجال تطوير التعليم؟

للإجابة على هذا السؤال فقد تم اختيار ثلاثة مشاريع تطوير عالمية لأشهر المنظمات المعنية بتطوير التعليم وهي استراتيجية اليونسكو متوسطة الأجل ٢٠١٤-٢٠٢١: وتحديداً الهدف الاستراتيجي الثاني وهو "تمكين الدراسين من أن يكونوا مواطنين عالميين مبدعين ومسؤولين" والتي جاء من ضمن بنودها "ستواصل اليونسكو تعزيز التعليم من أجل التنمية المستدامة بوصفه جزءاً لا يتجزأ من التعليم الجيد ومن جميع الجهود الرامية إلى تحقيق التنمية المستدامة، ودعم تدابير إدراج التعليم من أجل التنمية المستدامة في السياسات والخطط التعليمية والمناهج الدراسية والأساليب التربوية" (منظمة التربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، ٢٠١٤)، واستراتيجية منظمة التعاون الدولي والتنمية OECD للابتكار في التعليم والتدريب والتي تهدف إلى قياس الابتكار والتطوير في التعليم والمهارات اللازمة لخلق مجتمعات الابتكار وآليات قياس الابتكار لدى الطلاب (OECD, W/D)، وأخيراً وثيقة التعليم ٢٠٣٠: إطار العمل لتنفيذ التنمية المستدامة (إعلان انتشيون) Incheon Declaration الصادر عن اجتماع عدة منظمات مهتمة بالتعليم منها اليونسكو واليونيسيف والبنك الدولي وغيرها، وتحديداً البند (٢٢) الذي يؤكد على الجودة في التعليم في المدخلات والمخرجات والعمليات على حدٍ سواء خصوصاً في مجالات الرياضيات والعلوم والهندسة والتكنولوجيا STEM (Incheon Declaration, 2016).

١) أهداف استراتيجية اليونسكو متوسطة الأجل ٢٠١٤-٢٠٢١ وخصوصاً فيما يتعلق بتحقيق التنمية المستدامة: والتي تهدف إلى تمكين الدراسين من أن يكونوا مواطنين عالميين مبدعين ومسؤولين من خلال تعزيز التعليم من أجل التنمية المستدامة بوصفه جزءاً لا يتجزأ من التعليم الجيد ومن جميع الجهود الرامية إلى تحقيق التنمية المستدامة، ودعم تدابير إدراج التعليم من أجل التنمية المستدامة في السياسات والخطط التعليمية والمناهج الدراسية والأساليب التربوية. ويقوم مفهوم التنمية المستدامة على توفير احتياجات الأجيال الحاضرة دون الإضرار باحتياجات الأجيال القادمة، ووضعت اليونسكو ثلاثة عناصر رئيسة لتحقيقها هي النمو الاقتصادي، والإدماج الاجتماعي وحماية البيئة، ولها سبعة عشر هدفاً هي القضاء على الفقر، والقضاء على الجوع، وتعزيز الصحة الجيدة، وجودة التعليم، المساواة بين الجنسين، ضمان حصول الجميع على مياه نقية وصرف صحي، ضمان الحصول على الطاقة المستدامة والموثوقة، تعزيز النمو الاقتصادي الشامل والمستدام، بناء البنية التحتية المرنة وتعزيز التصنيع المستدام وتعزيز الابتكار، تقليل اللاعدالة داخل وبين الدول، بناء مدن شاملة وآمنة ومستدامة، ضمان أنماط الاستهلاك والإنتاج المستدامة، اتخاذ إجراءات عاجلة لمكافحة تغير المناخ وآثاره، المحافظة على المحيطات والبحار والموارد البحرية واستخدامها على نحو مستدام، إدارة الغابات على نحو مستدام ومكافحة التصحر ووقف الهدر الزراعي، تعزيز العدالة والسلام في المجتمعات، وإحياء الشراكة العالمية من أجل التنمية المستدامة (UNESCO, 2018)، (البراهيم، ٢٠١٤). وحرصت المملكة العربية السعودية من خلال رؤية المملكة ٢٠٣٠ وخطة التنمية العاشرة على تعزيز مضامين التنمية المستدامة، فكان من أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ لخلق بيئة عامرة هدف "تحقيق استدامة بيئية"عبر الحد من التلوث والتصحر وضمان تعزيز سلامة البيئة للأجيال القادمة، أما خطة التنمية العاشرة فقد اعتنت بذلك من خلال"إرساء قواعد بناء الأمن التنموي الشامل وتحقيق أهداف التنمية المستدامة" واستهدفت لأجل تحقيق هذه الأهداف "التوسع في تطبيق مبادئ ومعايير التنمية المستدامة في إدارة الموارد الطبيعية"، واعتبرت "التنمية المستدامة والمتوازنة في مناطق المملكة هدفاً محورياً للاستراتيجية بعيدة المدى للاقتصاد السعودي، وخطط التنمية، والاستراتيجيات القطاعية المعتمدة" (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ، ٢٠١٨) (خطة التنمية العاشرة، د.ت).

ولم يتضح من اتجاهات التغيير الثلاثة في وزارة التعليم ما إذا كان هناك اتجاهاً لتطوير المقررات والمناهج وطرائق التدريس لتحقيق الجودة، إلا أن هناك إشارةً إلى

ذلك في سبل التطوير التعليمي، بينما ظهر كثيراً في الاتجاهات الثلاث رغبة ملحة في تطوير العمل الإداري لتحقيق جودة التعليم وهو متوافق مع أحد أهداف التنمية المستدامة وهو جودة التعليم، حيث يحمل الاتجاه الثالث ضمنياً اتجاهاً لتجويد التعليم من خلال (رفع كفاءة الأداء) والتي تستوعب مجمل العمليات في الميدان التربوي (تعليمية وإدارية). ولم تجد الباحثة إشارة إلى تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال التعليم أو إدراجها في المقررات الدراسية سواءً في اتجاهات التغيير الثلاثة أو في سبل التطوير التعليمي أو الإداري، ويرتبط ذلك بتعزيز التنشئة القائمة على المسؤولية والتي هي جوهر مفهوم التنمية المستدامة.

وعليه فإن الاتجاه الثالث يتوافق نسبياً مع أحد أهداف التنمية المستدامة "جودة التعليم" لكنه لا يضمن تحقيق الأهداف بالكامل، وهو كذلك يتوافق مع دراسة البراهيم (٢٠١٤) التي أكدت على العلاقة الوثيقة بين جودة التعليم وتحقيق التنمية المستدامة. ويمكن تطوير هذا الاتجاه لتحقيق التوافق مع أهداف ومضامين التنمية المستدامة وتعزيز تنمية الشعور بالمسؤولية في المقررات والعمليات التعليمية والإدارية المختلفة، بما يتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ وخطة التنمية العاشرة.

٢) استراتيجية منظمة التعاون الدولي والتنمية OECD للابتكار في التعليم والتدريب: وتهدف إلى قياس الابتكار والتطوير في التعليم والمهارات اللازمة لخلق مجتمعات الابتكار وآليات قياس الابتكار لدى الطلاب، ويرتكز الابتكار في التعليم على أربعة مرتكزات وهي: ١)-تنظيم النظام التعليمي من خلال قدرة النظام على توفير بيئة وحوافز داعمة للابتكار، و٢)- التكنولوجيا وقدرة صناع السياسات على استخدامها في اتجاهين هما التكنولوجيا لدعم الابتكار ودعم الابتكار في مجال التكنولوجيا، ٣)- تنظيم العمل في المدارس وقدرته على توفير بيئة داعمة ومحفزة للابتكار، و أخيراً ٤)- البحث والتطوير R&D في التعليم لتعزيز الابتكار في الأساليب والمنتجات التعليمية لمواكبة الابتكار المتسارع في القطاعات الأخرى (OECD, W/D).

والابتكار هو تطوير منتج أو عملية أو أسلوب جديد، ويفرق الكر وطليبي (٢٠١٦) بين الابتكار والإبداع، فالإبداع تصرف فردي أو شخصي، أما الابتكار فهو عملية جماعية يتداخل فيها مجموعة من الأفراد، فالإبداع بهذا المعنى هو عملية إدراكية عقلية، أما الإبتكار فهو عملية تفاعلية، كما أن الإبداع يسبق الإبتكار. ويدعم الابتكار تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسات والمنظمات المختلفة وهذا يعزز الوصول والبقاء في مجتمع المعرفة (الكر و طليبي، ٢٠١٦).

وبالنظر للاتجاهات الثلاثة للتغيير في وزارة التعليم يتضح القصور الشديد في تعزيز ودعم الابتكار، فلم يتم التطرق لأي خطط أو استراتيجيات أو تغيير في سياسات المناهج بما يدعم الابتكار، رغم أن الاتجاه الثالث يتضمن التوجه نحو تفعيل التقنية إلا أنه يتعاطى استخدام التقنية لغرض دعم العمليات التعليمية وليس لغرض تنمية وتعزيز الابتكار. وعليه فإنه يمكن تطوير اتجاه رابع يدعم تحسين البيئة الإدارية والتعليمية والتقنية والبحثية المعززة للابتكار والتطوير في المجال التعليمي.

٣) (إعلان انتشيون Incheon Declaration / البند (٢٢) الذي يؤكد على الجودة في التعليم في المدخلات والمخرجات والعمليات على حدٍ سواء خصوصاً في مجالات الرياضيات والعلوم والهندسة والتكنولوجيا STEM. ومن خلال نتائج الاختبارات الدولية يتضح تدني مستوى الطلاب والطالبات مما يدل على وجود خلل وقصور واضح في المناهج.

ويلزم لتطبيق الجودة وجود (فلسفة، رؤية، استراتيجية، مهارات، موارد، حوافز، منظمة). ولكل من هذه المفاهيم أثر قوي في تطبيق الجودة، فالفلسفة تشكل إلهاماً لفرق العمل أما الرؤية فهي خارطة طريق تدعم العمل المستمر والدؤب. وتدعم الاستراتيجية صناعة أساليب تحقيق الجودة الحقيقية التي تحققها مهارات العاملين. ويعزز تحقيق كل ذلك كفاية وكفاءة الموارد ونوع الحوافز أو المردود الذي يتوقعه العاملون والتي تساهم بالمجمل في صناعة مستقبل المنظمة (Manivannan & Premila, 2009). وبالنظر لواقع التعليم في المملكة العربية السعودية فإنه رغم وجود الرؤية والاستراتيجية والموارد إلا أن غياب عناصر جوهرية كالفلسفة والمهارات والحوافز أثرت كثيراً في تطبيق الجودة في التعليم السعودي.

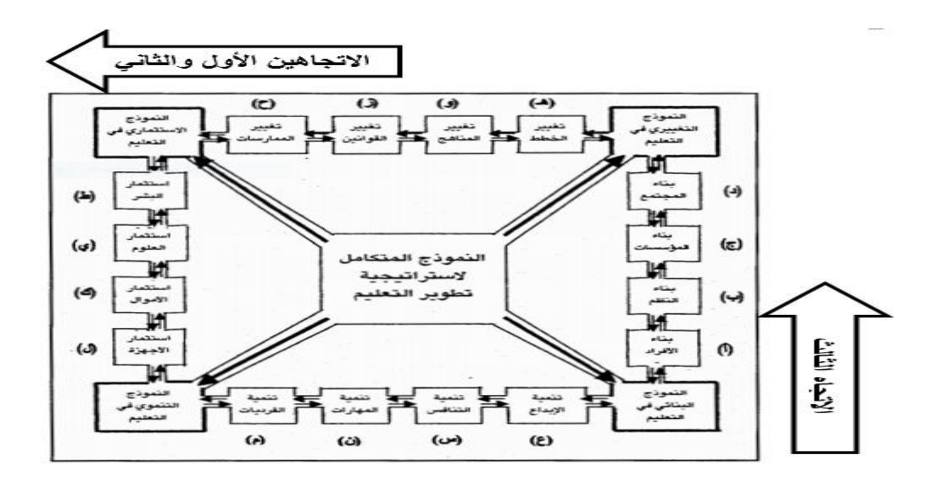
ومن خلال تفحص اتجاهات التغيير الثلاثة فإن هناك رغبة في انتهاج الجودة من خلال التأكيد على كفاءة الأداء، وإقراراً ضمنياً بقصور اللوائح والأنظمة الحالية عن تحقيق ذلك. ولا شك أن الأداء المتميز ينبغي أن ينعكس على أداء الطلاب في الاختبارات الدولية، وعليه فإن أي تغيير في الأنظمة واللوائح ينبغي أن ينعكس على أداء الطلاب. ومن هذا المنطلق يمكن أن يتم تحسين الاتجاه الثالث ليجمع بين اتجاه جودة التعليم الذي أكدت علية اليونسكو في أهداف التنمية المستدامة واتجاه إعلان انتشيون فيصبح هذا الاتجاه يستهدف تحقيق أهداف ومضامين التنمية المستدامة وتعزيز تنمية الشعور بالمسؤولية في المقررات والعمليات التعليمية والإدارية المختلفة بما ينعكس على أداء الطلاب والطالبات.

السؤال الثالث: ما درجة توافق اتجاهات التغيير المنشورة في موقع وزارة التعليم مع الدراسات التربوية في مجال تطوير التعليم؟

للإجابة على هذا السؤال فقد تم اختيار ثلاثة دراسات لتطوير التعليم هي دراسة لوشن (٢٠٠٣) بعنوان: استراتيجية تطوير التعليم: نماذج نظرية ورؤية مستقبلية، ودراسة صائغ (٢٠١٠) بعنوان: التاءات الاستراتيجية الاثنتا عشرة: رؤية مقترحة للتوجهات المستقبلية لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ودراسة اليماني Alyamani (٢٠١٦) Targeted Areas of School Improvement in Saudi Arabia.

١) النموذج المتكامل لاستراتيجية تطوير التعليم الوارد في دراسة لوشن (٢٠٠٣): حيث تم بناء استراتيجية التغيير والتطوير في التعليم بدمج أربع عمليات لتصبح عملية بنائية وتغييرية واستثمارية وتنموية في نفس الوقت كما تمت الإشارة لذلك من قبل في الأطر النظرية والفلسفية. ومن خلال مطابقة الاتجاهات الثلاث للتغيير في موقع وزارة التعليم مع النموذج المتكامل لاستراتيجية تطوير التعليم يتضح أن الاتجاهات الثلاث تقع في جانبي العمليات التغييرية والبنائية فقط، فالاتجاهين الأول والثاني يتماهيان نسبياً مع العملية التغييرية في النموذج، كما يعالج الاتجاه الثالث نسبياً الجانب البنائي في النموذج المتكامل كما في الشكل (٦).

الشكل (٦) موقع اتجاهات التغيير وفق النموذج المتكامل لاستراتيجية التطوير لوشن (٢٠٠٣)



ومن خلال الشكل (٦) يتضح أن اتجاهات التغيير في وزارة التعليم تتطابق مع جانبي النموذج التغييري والبنائي في بعض وليس كل عناصرهما. فالاتجاه الأول "تحسين وتطوير البيئة الإدارية في الوزارة وإدارات التعليم ، واعتماد التوجه الإداري غير المركزي وإعطاء الصلاحيات للإدارات والمدارس بما يخدم المنظومة التعليمية" والاتجاه الثاني "تطوير الأنظمة والإجراءات بما يكفل جدية العمل والانضباط في النظام التعليمي، ويعزز العدالة ، ويكافئ بناء على الأداء المتميز" تستهدف (تغيير القوانين) من خلال التخفيف من المركزية وتطوير الأنظمة لتحقيق الانضباط كما تستهدف (تغيير الممارسات) من خلال مكافأة الأداء المتميز، وينقص هذين الاتجاهين استكمال التغيير في عنصري العملية التغييرية المتبقيين وهما (تغيير الخطط) و (تغيير المناهج).

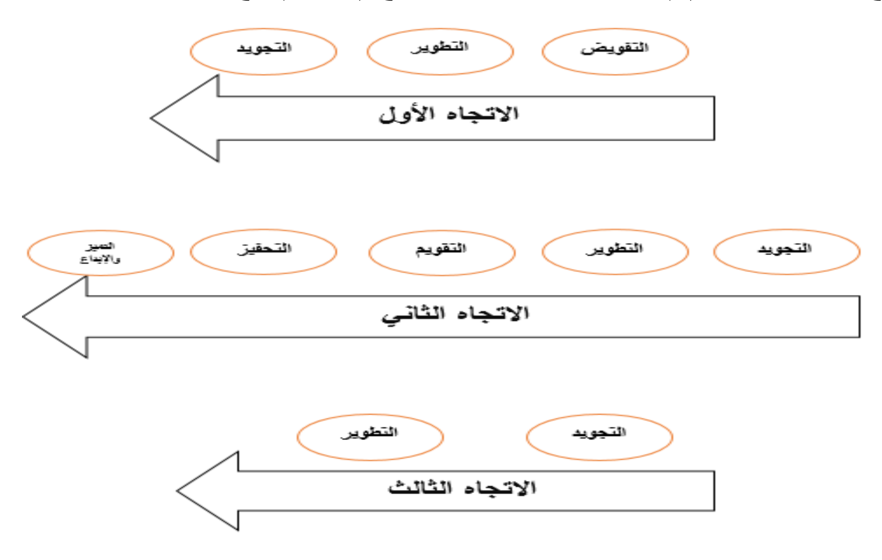
أما الاتجاه الثالث "رفع كفاءة الأداء، وتفعيل التقنيات الحديثة المساندة في منظومة العمل التعليمي" فهو يحقق نسبياً (بناء الأفراد) من خلال رفع كفاءة الاداء، و(بناء النظم) من خلال تفعيل التقنيات الحديثة، وينقصها (بناء المؤسسات) التي تعدها الانظمة التعليمية وتتناسب مع احتياجات هذه المؤسسات والتي تساهم إجمالاً في (بناء المجتمع). وتبقى العمليتين الاستثمارية والتنموية في النموذج المتكامل لاستراتيجية تطوير التعليم غائبة عن اتجاهات التغيير الثلاث لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، وهذا يدل على ضرورة إصلاح الاتجاهات الحالية وبناء اتجاهات جديدة تضمن شمول اتجاهات التغيير للعمليات الأربع اللازمة للتطوير. وتحقيق الشمول في عمليات التطوير يتفق مع دراسة فولان Fullan (٢٠١٦) والتي تؤكد على تغيير الثقافة والبنية التحتية للمؤسسات التربوية، والتي لا تتحقق بعمليات التطوير الجزئية أو باستهداف بعضٍ من عمليات أو مدخلات النظام التعليمي.

٢) الاصلاح الشّامل للتعليم في المملكة العربية السعودية وفق الإثنا عشرة استراتيجية الواردة في دراسة صايغ (٢٠١٠): والتي طرحت (١٢) استراتيجية لتطوير التعليم هي التوسع والتنويع، التجويد، التطوير، التقويم، التحفيز، التمويل، التفويض، التدويل، التخصيص، التميز والإبداع، التوأمة والشراكة الدولية، التنسيق والتكامل من أجل الشراكة المجتمعية. ووضع صايغ (٢٠١٠) لهذه الاستراتيجيات آليات تنفيذ فالتوسع والتنويع يشمل التوسع في مرحلة رياض الأطفال، وإلزامية التعليم، ورفع الطاقة الاستيعابية للمدارس وخصوصاً محو الأمية وذوي الاحتياجات الخاصة. كما تقوم استراتيجية التجويد على آليات منها إحداث إصلاح جذري متكامل وشامل ومرن في النظام التعليمي، وتطوير المناهج والمقررات والكتب الدراسية والأنشطة والانتقال من أسلوب الحفظ والتلقين إلى أسلوب الإبداع والابتكار، والتطوير المهني للمعلمين

والقيادات التربوية منذ بداية الالتحاق بكليات إعداد المعلمين حتى ممارسة المهنة، وتبني مفهوم التقويم الشامل للأداء لمختلف مجالات وعناصر المنظومة التعليمية. أما استراتيجية التطوير فقد وضع لها صايغ (٢٠١٠) أربعة أبعاد رئيسية هي البعد الهيكلي والذي يتضمن تطوير الأنظمة واللوائح والخرائط التنظيمية، وبعد التقنية الذي يستهدف تطوير أنظمة وطرق ومعايير العمل، وبعد المهام الذي يتم فيه تطوير عمل المعلمين، وبعد الهيئة التدريسية الذي يطور اتجاهات ومهارات وسلوكيات المعلمين. أما استراتيجية التقويم فيجب أن تكون شاملة لكافة عناصر النظام المدرسي كالإدارة المدرسية، والإجراءات، والعاملين، وأساليب وطرق التدريس، ونتائج الطلاب وناتج عمليات التعليم. واستراتيجية التحفيز يمكن تحقيقها من خلال كسب ثقة العاملين، والتلاحم بين الوزارة ومنسوبيها، وإشراكهم في مشاريع التطوير، وتعزيز التعليم والتدريب، ومنح العاملين مزيد من الحرية لاتخاذ القرارات المناسبة. واستراتيجية التمويل تتضمن تنويع مصادر التمويل، ودعم الاستثمار التعليمي وتشجيع المشاركة المجتمعية في تمويل التعليم. واستراتيجية التفويض تتضمن آليات لتوزيع الصلاحيات والاختصاصات، وتمكين العاملين وإشراكهم في صناعة القرارات التعليمية. واستراتيجية التدويل تتضمن توسيع التبادل المعرفي دولياً، والتوسع في الشراكات الدولية على مستوى المشاركات الطلابية والبحوث والمسابقات الدولية. واستراتيجية التخصيص تشمل التحول نحو خصخصة قطاع التعليم خصوصاً جوانب الخدمات التعليمية وبعض البرامج. أما استراتيجية التميز والإبداع فتشمل تحفيز ودعم الطلاب للابتكار ورعاية الموهوبين وتطوير مهارات الطلاب بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل. واستراتيجية التوأمة والشراكة والتعاون الدولي ومن آلياتها منح البكالوريا الدولية في بعض مدارس المملكة، وحصول المعلمين على رخص دولية للتدريس، والتعاون الدولي بين مؤسسات التعليم التي تسعى إلى التنمية المستدامة. واستراتيجية الشراكة المجتمعية تتضمن التوسع في إشراك اولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المختلفة العامة والخاصة، وتحقيق شراكة نوعية تثري البيئة التعليمية والنظام التعليمي (صائغ، ٢٠١٠).

وتشمل اتجاهات التغيير في وزارة التعليم جزءاً يسيراً من هذه الاستراتيجيات لكنها لا تغطيها بشكل كامل. فالاتجاه الأول يدعم استرتيجية التطوير من خلال استهداف تطوير البيئة الإدارية وإن كان ينقص هذا الاتجاه تطوير البيئة التعليمية جنباً إلى جنب مع البيئة الإدارية، كما يدعم استراتيجية التجويد من خلال التحسين وتغيير النمط الإداري وهو بلا شك يستهدف تحقيق الجودة، وأخيراً استراتيجية التفويض من خلال

منح المزيد من الصلاحيات. والاتجاه الثاني يدعم خمس استراتيجيات هي التجويد والتطوير والتقويم والتحفيز والتميز والإبداع. فهذا الاتجاه يستهدف التجويد من خلال تطوير الإجراءات والانظمة، ومن ثم متابعة وتقويم الأداء بشكل متواصل للتعرف على مستوى الأداء والتحفيز من خلال مكافأة الأداء المتميز وهو ما يدعم خلق أرضية للتميز والإبداع. وحمل الاتجاه الثالث استراتيجيتين فقط هما التجويد الذي يتمثل في رفع كفاءة الأداء العام، والتطوير الذي يستهدف الاستفادة من التقنيات الحديثة لتطوير المنظومة التعليمية. وعليه فقط غطت اتجاهات التغيير الثلاث لوزارة التعليم ست استراتيجيات فقط من أصل اثنتا عشرة استراتيجية قدمها صايغ (٢٠١٠)، كما أن تطبيق بعض الاستراتيجيات بحد ذاتها لا يغطي عناصر الاستراتيجية كاملة كما وردت في دراسة صايغ. ويبين الشكل (٧) مقابلة استراتيجيات صايغ (٢٠١٠) مع اتجاهات التغيير.



الشكل (٧) مقابلة استراتيجيات صايغ (٢٠١٠) مع اتجاهات التغييرلوزارة التعليم

٣) جوانب التطوير الأربعة المقترحة لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية في دراسة اليماني Alyamani (٢٠١٦) والتي درست (٤) جوانب لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية هي التنمية المهنية، ونموذج التعلم المرتكز على

الطالب، وتنمية مهارات الطلاب الحياتية، والشراكة بين المدرسة والأسرة. وتتطلب التنمية المهنية وفقاً لنتائج الدراسة وضع تعريف محدد لمفهوم التنمية المهنية ومجالاتها ومعاييرها وعملياتها ومنح المدارس مزيد من الصلاحيات لتصميم برامج خاصة بها وفق احتياجاتها، وكذلك ربط حضور برامج التنمية المهنية بتقييم الأداء الوظيفي ووضعه ضمن شروط عقود العمل، ومتابعة وتقييم برامج التنمية المهنية بشكل مستمر لتحسينها وتطويرها. أما الجانب الثاني للتطوير فهو تبني مفهوم التعليم المرتكز على الطالب من خلال إدراج موضوع نموذج التعلم المتمحور حول الطالب في تدريب المعلمين وبرامج التطوير المهني قبل تطبيقها في المدارس، وتصميم استراتيجيات الرصد والتقييم لتنفيذ النموذج ومن ثم تحسين الممارسات المستقبلية. ويقوم الجانب الثالث على تنمية مهارات الطلاب الحياتية من خلال وضع تعريف معتمد لمهارات الحياة الأساسية من قبل وزارة التعليم أو أي أي جهة تشريعية أخرى، أو اعتماد واحدة من التعاريف الدولية المعتمدة. وكذلك تحسين المناهج الدراسية ما قبل الجامعية لتشمل مهارات الحياة الأساسية المتكاملة. وتدريب المعلمين على دمج المهارات الحياتية الأساسية في طرق وأساليب التدريس. وينبغي كذلك توسيع نطاق الأنشطة اللاصفية التي تدعم تطوير المهارات الحياتية، و تصميم استراتيجيات الرصد والمتابعة لتقييم فعالية المناهج الدراسية والأنشطة اللاصفية في تطوير مهارات الطلاب الحياتية الأساسية. أما الجانب الأخير فيُعنى بالشراكة بين الأسرة والمدرسة من خلال تدريب وإعداد المعلمين على التواصل الفعال مع الأسر،وإشراك الأسر في اتخاذ القرارات التعليمية في المدارس، وتقديم خدمات دعم الأسر من قبل المدارس مثل فصول محو الامية، وحلقات دعم تربوية للآباء والأمهات وغير ذلك من أوجه التعاون بين الأسر والمدارس، وإنشاء منظمات تكرس جهدها لدعم ومساندة الأسر والمدارس على عقد شراكات فاعلة وحقيقية كما يحدث في النظام التعليمي في الولايات المتحدة (Alyamani, 2016).

ومن خلال تحليل اتجاهات التغيير الثلاث ومطابقتها بالجوانب الأربعة للتطوير في دراسة اليماني Alyamani (٢٠١٦) فإنه يظهر أن جميع الاتجاهات الثلاث لا تدعم أي جانب من جوانب التطوير الواردة في دراسة اليماني، ويدعم الاتجاه الثاني جدية العمل والانضباط والمكافأة على الأداء المتميز وهي تقتضي بالضرورة قدراً من التدريب والتنمية المهنية التي تساعد العاملين في تطوير مهاراتهم لتحقيق هذه المستهدفات خصوصاً فيما يتعلق بالمعلمين. وتعزيز التنمية المهنية للمعلمين خصوصاً يتفق مع دراسة موسكين Muskin (٢٠١٥) والتي تعتبر المعلمين حجز الزاوية في نجاح عمليات التطوير في التعليم أو فشلها. عليه فإنه يمكن تطوير الاتجاه الثاني ليصبح

" تطوير الأنظمة والإجراءات بما يكفل جدية العمل والانضباط في النظام التعليمي من خلال التنمية المهنية المكثفة، وتعزز العدالة ، والمكافأة بناء على الأداء المتميز". ومن المؤسف أن جوانب التطوير الأخرى غابت تماماً عن اتجاهات التغيير الثلاثة.

السؤال الرابع: ما مقترحات تطوير اتجاهات التغيير المنشورة في موقع وزارة التعليم؟

بعد استعراض وتحليل اتجاهات التغيير الثلاث الواردة في موقع وزارة التعليم وقياس كفاءة وقدرة هذه الاتجاهات في تحقيق أهداف الخطط الحكومية الكبرى وعلى رأسها رؤية المملكة ٢٠٣٠ وخطة التنمية العاشرة، وبما يتفق مع المنطلقات العالمية والدراسات والبحوث التي تم الاستناد عليها في هذه الورقة، فقد تبين وجود خلل كبير في هذه الاتجاهات يحول دون تحقيق الأهداف الكبرى للتعليم وقد يؤثر سلباً على جودة مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية.

وعليه فلا بد من وضع رؤية تساهم في معالجة هذا الخلل، وإعادة صياغة اتجاهات التغيير لوزارة التعليم بما يحقق التكامل والشمول والكفاءة اللازمة لتحقيق تحول نوعي في وزارة التعليم. وسيتم تناول اتجاهات تطوير التعليم وفق المنطلقات الدولية ومن ثم وفق البحوث والدراسات وأخيراً سيتم دمجهما معاً للخروج باتجاهات التغيير المتكاملة لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية.

١) اتجاهات تطوير التعليم وفق المنطلقات الدولية:

تبين من خلال قياس كفاءة الاتجاهات الثلاثة للتطوير في وزارة التعليم وجود نقص في تحقيق مستهدفات دولية كبرى كتجويد التعليم ومبادئ التنمية المستدامة ودعم الابتكار في التعليم. ومن هذا المنطلق فإنه يمكن تطوير الاتجاهات الحالية والإضافة إليها لتتماهى مع المنطلقات الدولية فتصبح:

الاتجاه الأول: تحسين وتطوير البيئة الإدارية في الوزارة وإدارات التعليم ، واعتماد التوجه الإداري غير المركزي وإعطاء الصلاحيات للإدارات والمدارس بما يخدم المنظومة التعليمية.

الاتجاه الثاني: تطوير الأنظمة والإجراءات بما يكفل جدية العمل والانضباط في النظام التعليمي، ويعزز العدالة ، ويكافئ بناء على الأداء المتميز.

الاتجاه الثالث: رفع كفاءة الأداء، وتفعيل التقنيات الحديثة المساندة في منظومة العمل التعليمي بما يحقق أهداف ومضامين التنمية المستدامة وتعزيز تنمية الشعور بالمسؤولية في المقررات والعمليات التعليمية والإدارية المختلفة.

الاتجاه الرابع: تحسين البيئة الإدارية والتعليمية والتقنية والبحثية المعززة للابتكار والتطوير في المجال التعليمي.

٢) اتجاهات تطوير التعليم وفق الدراسات التربوية:

كما تبين من خلال قياس كفاءة اتجاهات التغيير الثلاثة وجود ثغرة مماثلة في تحقيق تطوير شامل يحقق الأهداف ويرفع جودة التعليم. وعليه فإنه يمكن تعديل وصياغة الاتجاهات الثلاث والإضافة عليها بما يحقق التكامل والشمول والكفاءة المطلوبة. ومن خلال دراسة لوشن (٢٠٠٣) فإن النموذج المتكامل للتطوير يلزم دمج العمليات الأربع الرئيسة للتطوير وهي العمليات البنائية والتغييرية والاستثمارية والتنموية، وقد وضحت المقاربة التي قامت بها الباحثة أن الاتجاهات الثلاث تقع في (جزء من) وليس النطاق الكامل للعمليتين التغييرية والبنائية. وبالتالي فلا بد من تطوير الاتجاهات الحالية والإضافة عليها لتشمل العمليات الأربع بصورة متكاملة كما يلي:

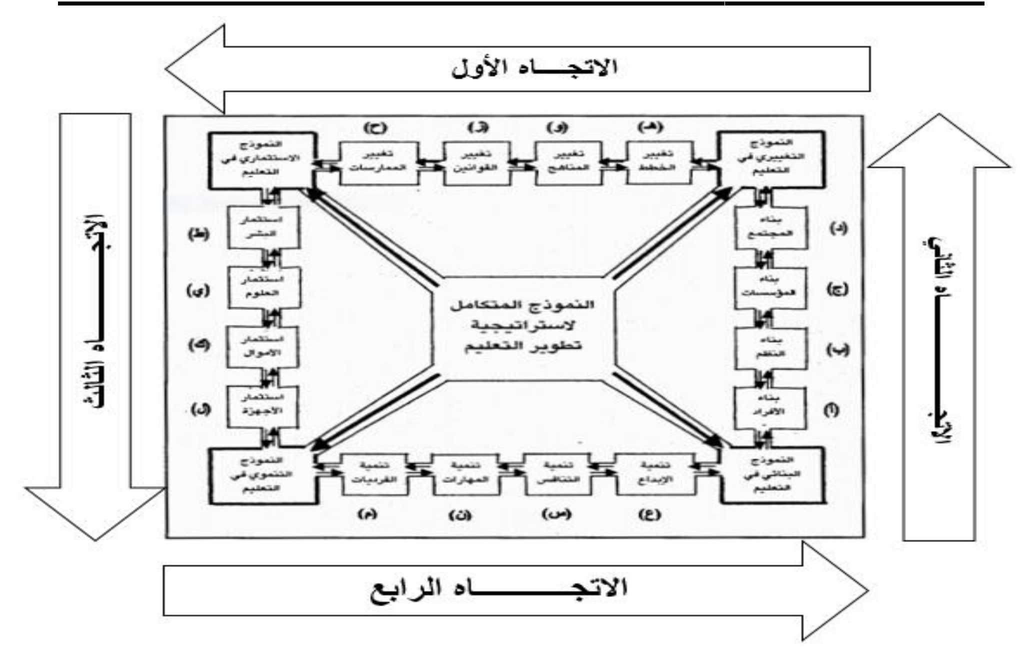
الاتجاه الأول: وضع الخطط للتوسع في التعليم ولتحسين وتطوير البيئة الإدارية والتعليمية، والتحول نحو اللامركزية والتفويض مع وضع ضوابط ومعايير متابعة عالية ومستمرة.

الاتجاه الثاني: رفع كفاءة أداء الأفراد والأنظمة الإدارية والتعليمية ووضع الحوافز الملائمة للأداء المتميز، وتفعيل التقنيات الحديثة المساندة في منظومة العمل التعليمي لتحقيق الموائمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل بما يحقق التنمية الشاملة.

الاتجاه الثالث: زيادة وتنويع تمويل التعليم للاستثمار الأمثل لرأس المال البشري بما ينعكس على التقدم العلمي والتكنولوجي ويحقق البقاء والتنافسية والتفوق في مجتمع المعرفة.

الاتجاه الرابع: بناء شخصيات الأفراد ومهاراتهم للنهوض بالمجتمع وتشجيع التنافسية للابتكار والإبداع.

وبالتالي فإن كل اتجاه يتماهى مع أحد عمليات النموذج المتكامل ويجعل اتجاهات التغيير متكاملة وقادرة على تحقيق العمليات الأربع اللازمة لتحقيق الاستراتيجية المتكاملة للتطوير كما في الشكل (٨).



الشكل (٨) اتجاهات التغيير المطورة وفق النموذج المتكامل

كما تحقق الاتجاهات الأربع المقترحة جانباً كبيراً من الاستراتيجيات الإثنتا عشرة الهادفة لإصلاح التعليم في المملكة العربية السعودية الواردة في دراسة صايغ (٢٠١٠). حيث تغطي الاتجاهات المقترحة ثمانية استراتيجيات من أصل إثنتا عشرة استراتيجية. ويمكن لتحقيق رؤية تطوير تشمل الاثنتا عشرة استراتيجية إضافة اتجاه خامس يغطي الشراكة المجتمعية والدولية والخصخصة. وتصبح الاتجاهات كما يلي:

الاتجاه الأول: وضع الخطط للتوسع في التعليم ولتحسين وتطوير البيئة الإدارية والتعليمية، والتحول نحو اللامركزية والتفويض مع وضع ضوابط ومعايير متابعة عالية ومستمرة.

الاتجاه الثاني: رفع كفاءة أداء الأفراد والأنظمة الإدارية والتعليمية ووضع الحوافز الملائمة للأداء المتميز، وتفعيل التقنيات الحديثة المساندة في منظومة العمل التعليمي لتحقيق الموائمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل بما يحقق التنمية الشاملة.

الاتجاه الثالث: زيادة وتنويع تمويل التعليم للاستثمار الأمثل لرأس المال البشري بما ينعكس على التقدم العلمي والتكنولوجي ويحقق البقاء والتنافسية والتفوق في مجتمع المعرفة.

الاتجاه الرابع: بناء شخصيات الأفراد ومهاراتهم للنهوض بالمجتمع وتشجيع التنافسية للابتكار والإبداع.

الاتجاه الخامس: دعم مشاريع الخصخصة في التعليم، ودعم خلق شراكات مع الأسرة والمجتمع وشراكات دولية فاعلة ومثمرة.

الشكل (٩) اتجاهات التغيير المطورة وفق التاءات الاستراتيجية الإثنتا عشرة للصايغ (٢٠١٠)



أما بالنسبة لجوانب التطوير الأربعة التي وردت في دراسة اليماني Alyamani (٢٠١٦) وهي التنمية المهنية، والتعليم المرتكز على الطالب، وتنمية المهارات الحياتية للطلاب، والشراكة بين الأسرة والمدرسة، فإن الجوانب الخمسة المقترحة تغطي جانبي التنمية المهنية في الاتجاه الرابع والشراكة بين الأسرة والمجتمع في الاتجاه الخامس. ومن ثم فإن جانبي التطوير المتبقية يمكن دمجها في الاتجاه الرابع بالاستفادة من المقترح الذي ورد ذكره سابقاً، ومن ثم تصبح اتجاهات التغيير الخمسة بعد التطوير كما يلي:

الاتجاه الأول: وضع الخطط للتوسع في التعليم ولتحسين وتطوير البيئة الإدارية والتعليمية، والتحول نحو اللامركزية والتفويض مع وضع ضوابط ومعايير متابعة عالية ومستمرة.

الاتجاه الثاني: رفع كفاءة أداء الأفراد والأنظمة الإدارية والتعليمية ووضع الحوافز الملائمة للأداء المتميز، وتفعيل التقنيات الحديثة المساندة في منظومة العمل التعليمي لتحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل بما يحقق التنمية الشاملة.

الاتجاه الثالث: زيادة وتنويع تمويل التعليم للاستثمار الأمثل لرأس المال البشري بما ينعكس على التقدم العلمي والتكنولوجي ويحقق البقاء والتنافسية والتفوق في مجتمع المعرفة.

الاتجاه الرابع: بناء شخصيات الأفراد ومهاراتهم للنهوض بالمجتمع، وتنمية سياسة التعليم المرتكز على الطالب ورفع مهارات الطلاب الحياتية من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية، وتشجيع التنافسية للابتكار والإبداع.

الاتجاه الخامس: دعم مشاريع الخصخصة في التعليم، ودعم خلق شراكات مع الأسرة والمجتمع وشراكات دولية فاعلة ومثمرة.

الشكل (١٠) اتجاهات التغيير المطورة وفق جوانب التطوير الواردة في دراسة اليماني Alyamani (٢٠١٦)



٣) اتجاهات التطوير بعد الدمج (الاتجاهات المتكاملة):

ولتحقيق التكامل في صياغة اتجاهات التغيير لوزارة التعليم بين المشاريع العالمية والدراسات التربوية فإنه يمكن دمج مقترحات التطوير التي نتجت عن تحليل الاتجاهات

الثلاث في ضوء المشاريع العالمية والدراسات التربوية، وقد تم النظر إلى الاتجاهات المطورة الناتجة عن إجابتي السؤالين الثاني والثالث ومن ثم دمجها لبناء منظومة اتجاهات تغيير متكاملة والتي قد تدعم تغيير الثقافة التنظيمية والبنية التحتية التي تناولتها دراسة فولان Fullan (٢٠١٦) كأحد أهم أسس نجاح مشاريع التطوير في المؤسسات التربوية . ويلاحظ أن الاتجاهات الخمسة المطورة تكاملت مع المنطلقات الدولية فحققت عنصر دعم الابداع والإبتكار الوارد في استراتيجية منظمة التعاون الدولي والتنمية OECD للابتكار في التعليم والتدريب في الاتجاه الرابع، كما دعمت جودة التعليم الواردة في إعلان انتشيون الصادر عن عدة منظمات معنية بالتعليم في الاتجاهين الأول والثالث. وبإضافة بسيطة للاتجاه الثاني يمكن دعم أهداف استراتيجية اليونسكو وأهداف التنمية المستدامة. وبالتالي تصبح الاتجاهت الخمسة المطورة عن الاتجاهات الثلاث الوارة في موقع وزراة التعليم شاملة ومتكاملة وتحقق أهداف الخطط الكبرى في المملكة العربية السعودية كرؤية المملكة ٢٠٣٠ وخطة التنمية العاشرة، كما تتماهى مع المشاريع العالمية الحديثة، والدراسات التربوية التي وضعت أطر نظرية للتطوير الصحيح، وهذا بلا شك سينعكس على مخرجات التعليم من الناحيتين النوعية والكمية.

وعليه فإن اتجاهات التغيير المتكاملة لتطوير التعليم هي:

الاتجاه الأول: وضع الخطط للتوسع في التعليم ولتحسين وتطوير البيئة الإدارية والتعليمية، والتحول نحو اللامركزية والتفويض مع وضع ضوابط ومعايير متابعة عالية ومستمرة.

الاتجاه الثاني: رفع كفاءة أداء الأفراد والأنظمة الإدارية والتعليمية ووضع الحوافز الملائمة للأداء المتميز، وتفعيل التقنيات الحديثة المساندة في منظومة العمل التعليمي لتحقيق الموائمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل بما يحقق التنمية الشاملة والمستدامة ويعزز المسؤولية.

الاتجاه الثالث: زيادة وتنويع تمويل التعليم للاستثمار الأمثل لرأس المال البشري بما ينعكس على التقدم العلمي والتكنولوجي ويحقق البقاء والتنافسية والتفوق في مجتمع المعرفة.

الاتجاه الرابع: بناء شخصيات الأفراد ومهاراتهم للنهوض بالمجتمع، وتنمية سياسة التعليم المرتكز على الطالب ورفع مهارات الطلاب الحياتية من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية، وتشجيع التنافسية للابتكار والإبداع.

الاتجاه الخامس: دعم مشاريع الخصخصة في التعليم، ودعم خلق شراكات مع الأسرة والمجتمع وشراكات دولية فاعلة ومثمرة.

التوصيات:

١- ضرورة بناء مشاريع الإصلاح وفق أطر علمية متينة بما يكفل تحقيق أهداف هذه المشاريع.

٢- الاستفادة من الباحثين التربويين في التخطيط للمشاريع التعليمية في وزارة التعليم.

٣- إنشاء مراكز استشارات تربوية والاستفادة من الخبرات التربوية داخل وخارج المملكة.

٤- العناية بالموقع الرسمي لوزارة التعليم ومراجعته وتطوير محتواه باستمرار.

المراجع :

ال حارث، فاطمة .(2013) .إنجازات و توجهات المملكة العربية السعودية في تقييم الأداء و ضمان الجودة في الإدارة و الإشراف التربوي .التربية جامعة الأزهر ، 2(١٥٤)، 847 – 811 .

البراهيم، هيا .(2014) .تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية .رسالة التربية وعلم النفس، ٤٤ ، 32-1 .

الثويني، يوسف .(2010) .تطوير مؤسسات إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة .مجلة إتحاد الجامعات العربية،٥٥ ، 427-401 .

الصائغ، نجاة ،و أبو شنب، عائشة . (٢٠١٤). دور إقتصاد المعرفة في تطوير مدارس التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية .دراسات تربوية واجتماعية، ٢٠ (٤) ، 888 – 827 .

العسكر، عبدالعزيز .(2014) .معوقات نجاح المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية .مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- العلوم الإنسانية والاجتماعية ،٣٣ ، 168-97 .

الغامدي، مشاعل .(2014) .معوقات تطبيق الادارة اللامركزية بمكاتب التربية و التعليم في مدينة الرياض .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية :كلية العلوم الاجتماعية.

القحطاني، أمل،و الشريف، رجاء .(2016) .العلاقة بين نظام الحوافز وإنتاجية معلمات القطاع العام :دراسة تطبيقية على المعلمات المعينات في القرى والمناطق النائية .مجلة جامعة الجوف للعلوم الاجتماعية، ٢ (١) ، 123-91 .

الكر، محمد و، طليبي، خيرة .(2016) .الابتكار والإبداع في ظل جدلية العلاقة بين الجامعة والصناعة .مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، ١٤، 165-131 .
خطة التنمية العاشرة. (د.ت) موجز خطة التنمية العاشرة وأولوياتها .وزارة الاقتصاد والتخطيط.
رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (٢٠١٨) .رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، الرئيسية :وثيقة الرؤية، تم الاسترجاع في يناير ٢٢ / ٢٠١٨: http://vision2030.gov.sa/
صائغ، عبدالرحمن .(2010) .التاءات الاستراتيجية الاثنتا عشرة :رؤية مقترحة للتوجهات المستقبلية لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية .(اللقاء السنوي الخامس عشر) تطوير التعليم :رؤى ونماذج. (574 - 548) الرياض :الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) وكلية التربية بجامعة الملك سعود.
عبد العال، أحمد .(2014) .رؤية مستقبلية لتطوير نظام التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة الاسترالية .المجلة التربوية، (٣٥) ، 157 – 232 .
عون، وفاء، ابن رشيد، حصة، والعتيبي، البندري .(2015) .واقع ممارسة اللامركزية في القرارات الإدارية الصادرة من إدارة التعليم بمنطقة الرياض ومحافظة الطائف التعليميتين :تحليل وثائقي مقارن .مجلة رابطة التربية الحديثة، ٧ (٢٦) ، 375 – 424 .
لوشن، حسين .(2003) .استراتيجية تطوير التعليم :نماذج نظرية ورؤية مستقبلية . المجلة العربية للتربي، 23 (٢)، 28-9 .
مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام .(2014) .وزارة التعليم ومشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام.
نجم، عبدالحكيم، الشفلو، عبدالرؤوف، و عجوة، أحمد .(2013) .قيم الحوافز المادية وتأثيرها على البعدين التكنولوجي و السلوكي للتغيير التنظيمي :دراسة تطبيقية على الجامعات الحكومية الليبية .المجلة المصرية للدراسات التجارية، 37 (٤)، 474 - 433 .
هيبة، زكريا، و معمار، صلاح .(2016) .متطلبات التحول نحو اللامركزية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية .رسالة الخليج العربي، 37 (١٤٢)، 53-35 .

هيئة تقويم التعليم .(2018) .فبراير ٩. تم الاستيراد من الرئيسية: عن الهيئة : https://www.eec.gov.sa/objectives-of-the-commission/

وزارة التعليم. (٢٠١٨). التعليم ورؤية السعودية ٢٠٣٠. تم الاسترجاع في فبراير ٥ / ٢٠١٨: https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

وزارة المالية. (٢٠١٨) القائمة الرئيسية: بيانات الميزانية. تم الاسترجاع في فبراير ٩ / ٢٠١٨ : https://www.mof.gov.sa/docslibrary/Budget/Pages/default.aspx

AL Sadaawi, A. (2010). Saudi National Assessment of Educational Progress (SNAEP). International Journal of Education Policy and Leadership, Vol. 5, Iss. 11, P.P. 1-14.

Alnahdi, G. (2014). Educational Change In Saudi Arabia . Journal of International Education Research , (10) 1 , 1-6.

Alyamani, H. (2016). Targeted Areas of School Improvement in Saudi Arabia . Unpublished Thesis, The University of Toledo.

Chow, A. (2008). The role of systems design and educational informatics in educational reform: The story of the Central Educational Center . Unpublished Dissertation, The Florida State University-College of Education. Florida.

Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. Springer, 17 , 539–544.

Incheon Declaration. (2016). Education 2030 Framework for Action. Incheon: SDG4 – Education 2030.

Muskin, J. (2015). From good ideas to good practice: putting teachers at the center of education improvement, where they belong. Springer, 27 , 93–102.

OECD. (W/D). Innovation strategy for education and training. OECD.

Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). Motivation in education: theory, research, and applications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Siyanbola, W., Egbetokun, A., Adebowale, B., & Olamade, O. (2012). Innovation Systems and Capabilities in Developing Regions: Concepts, Issues and Cases. Farnham: MPG Books Group.

UNESCO. (2018) Sustainable Development Goals: UNESCO: Home. Retrived in February, 9, 2018 : http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/

Zajda, J. (2015). Globalisation, Comparative Education and Policy Research. London: Springer International Publishing.

تحليل نظام التعليم في المملكة العربية السعودية " الواقع والتطلعات "

إعـــــداد
سامية تراحيب العتيبي

مقدمة:

يعتبر التعليم أحد اهم حقوق الانسان التي اقرتها هيئة الأمم المتحدة منذ نشأتها، وسعت الحكومات المختلفة جاهدة الى تجديده وتطويره باستمرار ليتناسب مع متطلبات الأجيال المتعاقبة وليتوافق مع المتغيرات العالمية والتطورات التكنولوجية المتسارعة.

ويعد النظام التعليمي بوجه عام دعامة أساسية في سباق تقدم الدول، وهو سلاح فعال في مواجهة تحديات المستقبل، الأمر الذي دفع معظم العلوم التربوية للاهتمام بالنظم التعليمية، بل وأكثر من ذلك فقد ظهر علماً مستقلاً من العلوم التربوية، اعتبر موضوعه الرئيس دراسة نظم التعليم عبر دول العالم، وأطلق عليه علم " التربية المقارنة" (الحربي والهنداوي، ٢٠١٢، ص١٣).

وعلى صعيد المملكة العربية السعودية، فإن نظام التعليم فيها نظام تابع للدولة في نظامها الإداري، الذي هو النظام المركزي، كما تعد وثيقة سياسة التعليم الصادرة من اللجنة العليا لسياسة التعليم، المرجع الأساس لنظام التعليم السعودي وأهدافه وتخطيطه وكل ما يتعلق به من أحكام (الحقيل، ٢٠٠٣، ص٤٢).

وتجدر الإشارة إلى أن نظام التعليم السعوي يتسم بخصوصية تميزه عما هو موجود في الدول الأخرى، حيث إن تدريس العلوم الدينية والثقافة الإسلامية إلزامي في جميع مراحل التعليم بكافة أنواعه، كما أن التعليم غير مختلط حيث يقوم على الفصل بين الذكور والإناث، وتتضح هذه الخصوصية بشكل رئيس في الغاية من التعليم التي حددتها سياسة التعليم في المملكة بأن: "غاية التعليم فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملاً، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها، وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا، وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وتطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً، وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعاً في بناء مجتمعه" (المهيدب، ٢٠١٣، ص١١).

وعلى الرغم من خضوع نظام التعليم في المملكة العربية السعودية لمراحل تطويرية عديدة، إلا أن النظرة العامة للتربويين ما زالت تؤكد على أن مخرجات هذا النظام أقل كفاءة مما يتوقعه المستفيدون من نظام التعليم، إذ يعاني هذا النظام من قصور

في تحقيق بعض أهداف التعليم السعودي، وهذا القصور بعضه كلي والبعض الأخر جزئي (المصوري، ١٤١٢ه)، وهناك أيضاً من يرى أنه قصور نوعي في بنية التعليم، ومحتواه، ووسائله وطرائقه (الشهوان وآخرون، ٢٠١٣).

وفي ضوء ما سبق، يصبح تحليل واقع نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية مطلباً ملحاً، باعتباره محاولة للتعرف على واقع مدخلات النظام، وعملياته، ومخرجاته، ومن ثم صياغة تطلعات من شأنها الارتقاء بهذا الواقع.

مشكلة البحث:

انطلاقاً مما أكدت عليه خطة التنمية العاشرة في تقريرها من ضرورة رفع كفاءة التعليم، وتطوير المناهج، واستيعاب مخرجات التعليم والابتعاث، والتوسع في برامج التعليم التقني، وإنشاء الجامعات العلمية المتخصصة (موجز خطة التنمية العاشرة وأولوياتها، ١٤٣٦ه). إضافة إلى ما حددته رؤية ٢٠٣٠ من تحديات تواجه التعليم تمثلت في: قلة توفر الخدمات والبرامج التعليمية لبعض الفئات الطلابية، وضعف البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، وضعف المهارات الشخصية ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وتدني جودة المناهج، والاعتماد على طرق تدريس تقليدية، وضعف مهارات التقويم لدى المعلمين، إضافة إلى ضعف موائمة مخرجات التعليم والتدريب مع احتياجات سوق العمل (رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

وفي ضوء ما أظهرته نتائج الدراسات العلمية المتعمقة لواقع التعليم في المملكة العربية السعودية من وجود العديد من مواطن الضعف ذات التأثير السلبي على مردود العملية التعليمية؛ كدراسة الملثم والبصري (٢٠١٦) التي أشارت إلى عدم ملاءمة الدراسة الجامعية بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة في الجانب العملي لمتطلبات سوق العمل. ودراسة العنزي (٢٠١٦) التي أكدت على ضرورة مراجعة سياسة التعليم وتحديثها في ضوء التحديات التي تواجه نظام التعليم السعودي، وربطها بالأهداف الاقتصادية والاجتماعية والتنموية للمملكة، وما يتبعها من إجراءات وخطط استراتيجية لتحسين العائد من التعليم. ودراسة الغامدي وعابدين (٢٠١٦) التي انتهت إلى أن مؤشر عدد الطلاب لكل معلم في نظام التعليم بالمملكة بعيد عن المستهدف في خطة التنمية التاسعة، وبعيد عن المعدل العالمي. وأيضاً دراسة فاضل (٢٠١١) التي أبانت تدني تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد في إدارة الأقسام الأكاديمية بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز في مجال البحث العلمي وخدمة المجتمع. ودراسة الداود (٢٠١٣) التي أظهرت أن نسبة تحقق الكفاءة الخارجية النوعية في النظام التعليمي الثانوي بالمملكة العربية السعودية لم ترقى للمستوى المنشود، حيث تحققت بدرجة متوسطة.

علاوة على دراسة الجابري (٢٠١٠) التي انتهت إلى عدم وجود مؤشرات للعناية بكفاءة التعليم العام بالمملكة، بالرغم من استمرار تزايد الإنفاق على تعليم الطالب.

في ضوء ما سبق، واستناداً إلى أن أسلوب تحليل النظم يعد أفضل أسلوب لدراسة نظم التعليم وقضاياها ومشكلاتها، حيث إنه يعتبر أداة للقياس والتقويم، وطريقة علمية لحل المشكلات واتخاذ القرارات، وأسلوبًا مرنًا في التخطيط واستشراف المستقبل للنظم التعليمية (العمري، ٢٠١٦، ص٧٠)؛ تتحدد مشكلة البحث الراهن في وجود حاجة ماسة لتحسين واقع نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية باستخدام أسلوب تحليل النظم، ومن ثم يمكن صياغة مشكلة البحث في الجملة التقريرية التالية: **تحسين واقع نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية باستخدام أسلوب تحليل النظم**

أهداف البحث:

يهدف البحث بشكل رئيس إلى التعرف على كيفية تحسين واقع نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية باستخدام أسلوب تحليل النظم، ويتفرع من هذا الهدف عدد من الأهداف الفرعية على النحو الآتي:

١. التعرف على واقع مدخلات نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء استخدام أسلوب تحليل النظم.
٢. الكشف عن واقع عمليات نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء استخدام أسلوب تحليل النظم.
٣. الوقوف على واقع مخرجات نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء استخدام أسلوب تحليل النظم.
٤. وضع تصميم مقترح لنظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠
٥. تحديد التطلعات التي من شأنها تحسين واقع نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في النقاط التالية:

الأهمية العلمية:

١- تبرز أهمية الدراسة بتناولها النظام التعليمي السعودي بشكل كامل.

٢- تستخدم الدراسة أسلوب تحليل النظم الذي يسهم في تقديم إمكانات واسعة لم تكن متاحة من قبل لدراسة نظم التعليم، ومعالجة الاختلالات الوظيفية فيها، وتقديم حلول بديلة تسهم في دفع النظام التعليمي إلى التطور والنمو.

٣- تقدم الدراسة تصوراً مقترحاً متواضعاً لنموذج تحليلي يمكن استخدامه من قبل الباحثين التربويين في تحليل نظم التعليم، ولاسيما أن هذا النموذج تم تحديد مكوناته وفقاً لما خلصت إليه الجهود السابقة، ومع الأخذ في الاعتبار المستجدات التربوية الراهنة.

الأهمية العملية:

١- قد تسهم هذه الدراسة في الكشف عن واقع الفعلي للنظام التعليمي السعودي
٢- قد يسهم البحث في تحسين نظام التعليم بالمملكة، وذلك من خلال لفت انتباه القائمين على الشأن التعليمي للتطلعات التي من شأنها تحسين هذا النظام، والتي تم تحديدها بناءً على نظرة شاملة ومحللة لواقع النظام التعليمي الراهن.
٣- قد يفتح البحث المجال أمام الباحثين الآخرين لإجراء دراسات ذات صلة، الأمر الذي من شأنه إثراء المكتبة التربوية على المستويين المحلي والعربي.

أسئلة الدراسة:

سيجيب البحث عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تحسين واقع نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية باستخدام أسلوب تحليل النظم

ويتفرع من التساؤل الرئيس السابق التساؤلات الفرعية الآتية:

١- ما واقع مدخلات نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء استخدام أسلوب تحليل النظم؟
٢- ما واقع عمليات نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء استخدام أسلوب تحليل النظم؟
٣- ما واقع مخرجات نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء استخدام أسلوب تحليل النظم؟
٤- ماالتصميم المقترح لنظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠؟
٥- ما التطلعات التي من شأنها تحسين واقع نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء استخدام أسلوب تحليل النظم؟

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي على النحو التالي:

- **الحدود المكانية: يقتصر** البحث على مؤسسات التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الموضوعية:** يتناول البحث نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية من حيث:

أ-المدخـلات: وتشمل ما يلي: المدخلات البشرية، المادية، الفكرية

ب-العمليـات: وتشمل ما يلي:

١-بنية النظام التعليمي
٢-التخطيط
٣-التنمية المهنية للمعلمين
٤-الأنشطة الطلابية
٥-الإشراف
٦-التقويم
ج-المخرجـات: وقـد تم التركيز على المخرجات المتمثلة في
١-معدلات الرسوب
٢-معدلات التسرب
٣-ملائمة الخريجين لسوق العمل
٤-رضا الوظيفي للمعلمين ومدير المدارس
٥-التجديد والتطوير
٦-الأبحاث والإنتاج الفكري
د-التغذية الراجعة

مصطلحات البحث:

ينطوي البحث الراهن على المصطلحات التالية:

١- نظام التعليم:

يعرفه الحربي والهنداوي (٢٠١٢، ص:١٢-١٤) بأنه: " الإطار العام الذي يضم كل عناصر العملية التعليمية ومكوناتها البشرية) من طلاب-ومعلمين -وكوادر إدارية وفنية)، والمادية (المباني – والتجهيزات-والنواحي المالية والتكنولوجية، والفكرية (التشريعات والبرامج-والمناهج والمقررات)، والذي يتكون من أربعة عناصر أساسية هي: المدخلاتInput - والعملياتProcesses - والمخرجاتOutputs -والتغذية الراجعةFeedback ".

ويمكن ان تعرفه الباحثة إجرائياً: بإنه ذلك النظام الشامل للتعليم في المملكة العربية السعودية المكون من مجموعة من المدخلات التي تتفاعل معاً في صورة عمليات لينتج عنها مجموعة من المخرجات، يتم التأكد والتحقق من جودتها عن طريق التغذية الراجعة.

٢- تحليل نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية:

يعرف السنبل (٢٠١٦، ص:٦٤) تحليل نظام التعليم بأنه: " دراسة شاملة لنظام معين في محاولة لتحديد مدى كفاءته في تحقيق أهدافه، ثم اقتراح التعديلات الضرورية

في الأساليب والإجراءات التي تضمنها النظام لتخفيض التكاليف والنفقات والوصول إلى الأهداف بدقة وسرعة"

ويمكن ان تعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه عملية تقويم مدخلات ومخرجات نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية وفق المؤشرات، والمعايير المناسبة، بغرض التحقق من تحقيق هذا النظام للأهداف المحددة له، ثم طرح مجموعة من التطلعات التي تسهم في زيادة تحقيق نظام التعليم بالمملكة لأهدافه بدقة وسرعة.

النموذج المقترح لتحليل نظام التعليم السعودي:

بناءً على ما حدده الحربي والهنداوي (٢٠١٢، ص١٢-١٣) من مكونات النظام التعليمي، والتي اشتملت على ما يلي:

أ-المدخلات: تتكون المدخلات من كافة الموارد والعناصر اللازمة لضمان جودة العملية التعليمية، ويمكن تصنيفها إلى مدخلات فكرية، ومدخلات بشرية، ومدخلات مادية.

ب-العمليات: وهي تتصل بطبيعة التفاعلات والأنشطة التي يتم بها تحويل المدخلات إلى نواتج ومخرجات، وتشتمل العمليات على مجموعة من المنظومات الفرعية التي تتفاعل مع بعضها البعض من أجل تحويل المدخلات إلى مخرجات مثل: عمليات تخطيط وتنظيم العمل التعليمي، والأنشطة الطلابية، والتوجيه، والإرشاد، والتقويم، والامتحانات وغيرها.

ج-المخرجات :هي المحصلة النهائية الملموسة لكل تفاعلات ونشاطات منظومة التعليم، وهي تمثل النتائج النهائية التي يتم الحصول عليها.

د-التغذية الراجعة: وهي عملية ضبط عمل النظام التعليمي وتفاعله وتكيفه مع متغيرات البيئة المحيطة.

وكذلك ما قدمه الصائغ (٢٠٠٧)، في دراسته والتي حلل فيها النظام التعليمي في المدرسة الى:

١-المدخلات: هي العوامل والأسباب التي تستثير وتمد النظام بشريان الحياة، ويعتمد عليه في استمراريته وبقاءه: بشرية-مادية-شبة مادية

٢-العمليات: وهي قدرة النظام على تحويل مصادر الطاقة ومواردها إلى منتجات تقدم على شكل خدمات للمجتمع، وتشمل خمسة أنظمة متفاعلة ومتداخلة هي: الأهداف-الاجرائي-التقني-النفس اجتماعي-الإداري

٣-المخرجات: وهي قدرة النظام على إفراز منتجات نهائية تتمثل في خدمات وسلع تستهلك وتشمل: الطلاب الخريجون-خدمة المجتمع –الإنتاج الفكري

النموذج المقترح لتحليل نظام التعليم السعودي (من إعداد الباحثة) :

أولاً: مدخلات النظام التعليمي	ثانياً: عمليات النظام التعليمي	ثالثاً: مخرجات النظام التعليمي
١-مدخلات فكرية: فلسفة نظام التعليم سياسة نظام التعليم أهداف نظام التعليم مبادئ وأسس نظام التعليم خطة التنمية العاشرة رؤية ٢٠٣٠ برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ الاستراتيجية الوطنية للتحول الى مجتمع المعرفة المناهج الدراسية ٢- مدخلات بشرية: - الطلاب - المعلمين - القادة والوكلاء - المشرفون التربون - أعضاء هيئة التدريس - معدل معلم: طالب ٣-مدخلات مادية: - التمويل ونسبة الإنفاق على التعليم - المباني المدرسية - التقنيات التعليمية	١-بنية النظام التعليمي *رياض الأطفال *المرحلة الابتدائية *المرحلة المتوسطة *المرحلة الثانوية *التعليم العالي ٢-التخطيط ٣التنميةالمهنية للمعلمين ٤-الأنشطة الطلابية ٥-الإشراف ٦-التقويم ٧-النظام التقني ٨-النظام النفسي والاجتماعي	١-معدلات الرسوب ٢-معدلات التسرب ٣-ملائمة الخريجين لسوق العمل ٤-رضا الوظيفي للمعلمين وقادة المدارس ٥-التجديد والتطوير ٦-البحوث والانتاجات الفكرية

رابعاً: التغذية الراجعة

تحليل نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية باستخدام أسلوب تحليل النظم:

المرحلة الأولى: وصف نظام التعليم بالمملكة

لعل من أهم ما تحرص المملكة العربية السعودية على تحقيقه-ولاسيما منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين-التنمية البشرية، ومن أهم مقومات تلك التنمية التعليم باعتبار النظام التعليمي منظومة فرعية من النظام الاجتماعي، وبالتالي فإن فلسفة وأهداف النظام التعليمي تستمد من فلسفة المجتمع وأهدافه (بدران، ٢٠٠٤، ص٢٠٦).

- **خصائص نظام التعليم السعودي:**

إن أبرز خصائص نظام التعليم السعودي تتحدد فيما يلي: (فرج، ٢٠٠٨، ص٢٩)

١- نظام التعليم السعودي نظام مفتوح يؤثر بالبيئة ويتأثر فيها يستمد منها مدخلاته كالمعلمين والطلاب والاجهزة والميزانية ويصدر مخرجاته كطالب متعلم او منتج او مشروع او بحث علمي.

٢- نظام التعليم السعودي مرن تبعاً للظروف التي يعيش فيها كتطوير الأنظمة التعليمية وتعديل اللوائح ومنح صلاحيات وصرف العقوبات وتغيير الخطط.

٣- نظام التعليم السعودي له بيئة داخلية وخارجية، فالبيئة الخارجية للنظام تمثلها الانظمة الاخرى كالنظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي والديني اما البيئة الداخلية تتمثل في ، وزارة التعليم، إدارات التعليم، مراحل التعليم سواء المكملة او الموازية المدارس والجامعات والمعاهد الاهلية والحكومية

٤- نظام التعليم السعودي نظام منضبط بضوابط معينة كالدين والعادات وتقاليد وثقافة البلد نفسه.

٥- يصعب قياس مخرجات نظام التعليم السعودي فمخرجاته لا تظهر بشكل فوري ويصعب قياس إثر المؤسسة عليها.

٦- نظام التعليم السعودي نظام له اهداف منبثقه من سياسة الدولة وكل مرحلة تعليمية ايضاً لها اهدافها الخاصة كأهداف المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعية ايضاً.

٧- التعليم السعودي نظام يتكون من مجموعة من الانظمة الفرعية كالتدريب والتقويم والتدريس وجميعها متفاعلة ومترابطة.

٨- يتسم نظام التعليم السعودي بالمركزية في التعليم والاشراف والادارة.

٩- يتعامل هذا النظام مع فئة وشريحة عريضة في المجتمع فيصعب التحكم بمدخلاته.

١٠- نظامه هرمي يترأس قمة الهرم وزير التعليم.

- العوامل المؤثرة في نظام التعليم السعودي:

هناك العديد من العوامل المؤثرة في نظام التعليم بالمملكة، ومن أبرزها ما يلي:

١/ العامل الديني:

يحتل الدين الاسلامي المرتبة الأولى بين القوى المؤثرة في نظام التعليم السعودي، فالسياسة التعليمية في المملكة اشتقت أهدافها من الفكر الإسلامي فالتعليم حق للأفراد وواجب تكفلت به الدولة. فقد انشأت المؤسسات التعليمية في كافة مراحل التعليم حتى تتيح الفرص التعليمية لأبنائها. واعتمدت سياسة التعليم تقرير حق التعليم للفتاة بما يلائم فطرتها على ان يتم ذلك في ضوء شريعة الإسلام. (عزازي،٢٠١٢، ص ١٥).

٢/ العامل الجغرافي:

تقع المملكة في أقصى الجنوب الغربي من قارة آسيا ، وتشغل المملكة أربعة أخماس شبه الجزيرة العربية بمساحة تقدر بأكثر من ٢٢٥٠٠٠٠ كيلو متراً مربعاً، وتتنوع تضاريس المملكة نظراً لاتساع مساحتها؛ ولهذا يختلف مناخ المملكة من منطقة لأخرى لاختلاف تضاريسها ، حيث تبدأ درجات الحرارة في الاعتدال النسبي مع دخول فصل الخريف، والذي يبدأ بعد منتصف شهر سبتمبر، ولهذا تبدأ الدراسة في ذلك الوقت تقريباً، وتنتهي مع نهاية شهر مايو نظراً لارتفاع درجات الحرارة على جميع أنحاء المملكة، وتؤثر الظروف الجغرافية وتنوع البيئات في برامج التعليم السعودي وتحدد شكل المباني المدرسية، وعند التخطيط لنظام التعليم تراعى مؤثرات المناخ والبيئة، (الغامدي؛ وعبد الجواد، ٢٠١٠، ص٥٥-٥٦).

كما أن تعدد البيئات الطبيعية في المملكة له آثاره البعيدة في تكوين مجتمعات المملكة، فهناك البيئات البدوية والزراعية والصناعية، وكل بيئة لها خصائصها التي تميزها عن غيرها من حيث المناخ والسكان والتضاريس والأعمال. وهذه البيئات تترك آثارها في برامج التعليم السعودي. وعلى الرغم من أن مناهج التعليم السعودي مخططة مركزياً وموحدة في جميع البيئات حيث ان جميع الطلاب في المملكة يدرسون نفس المناهج، إلا أن مخططي المناهج يراعون متطلبات هذه البيئات عند بناء المناهج وتطويرها. (عزازي،٢٠١٢، ص١٥).

٣/ العامل السياسي:

يسود النظام الملكي في المملكة العربية السعودية؛ إذ يرجع تأسيس وتوحيد المملكة العربية السعودية إلى الملك عبد العزيز آل سعود الذي لعب دوراً حيوياً في إرساء السياسة التعليمية في المملكة، وإليه ترجع جهود نشر مدارس التعليم العام ودعم العديد

منها بالتمويل اللازم، وصار على دربه في الاهتمام بهذا المجال جميع الملوك حتى وقتنا الحالي. (عبد العال؛ أحمد؛ والقاضي، ٢٠١٤، ص١٧٩).

والسياسة التعليمية السعودية جزء من السياسة العامة للدولة، وتتمثل السياسة التعليمية لنظام التعليم السعودي في فلسفة نظام التعليم وأهدافه ويشرف على تنفيذها إدارات التعليم. وفلسفة نظام التعليم السعودي تقوم على مبادئ وتعاليم الدين الإسلامي، وتظهر هذه الفلسفة في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة الصادرة عام ١٣٨٩ه. وانطلاقاً من ذلك تقوم الجهات المشرفة على التعليم في المملكة بوضع خططها وبناء برامجها في ضوء السياسة التعليمية ووزارة التعليم. (عبد الجواد؛ ومتولي، ١٤١٦ه، ص٣٩).

كما تؤثر السياسات التي تتبعها المملكة في المحاور الثلاثة التي تمثل محاور اهتمامها في النظام التعليمي، حيث يتمثل المحور الأول في الأمة الاسلامية، وينعكس هذا في محاولة بناء تعليم اسلامي يسير وفق برامج عصرية متطورة تتمشى مع روح العصر الحديث في ضوء الشريعة الاسلامية. ويتمثل المحور الثاني في الأمة العربية، وينعكس هذا بالمعاهدات الثقافية العربية، وتطبيق ما يتخذ من قرارات وتوصيات تخص تنظيم التعليم. أما المحور الثالث فهو دول مجلس التعاون الخليجي، حيث تسعى جاهدة إلى توحيد سياستها واتجاهاتها التعليمية. (عزازي، ٢٠١٢، ص ١٧).

٣/ العامل الاجتماعي:

يؤثر العامل الاجتماعي على نظام التعليم، فنظراً للعادات والتقاليد القبلية التي يشهدها المجتمع السعودي، ونظرة المجتمع لتعليم الفتاة السعودية أوجد ذلك ادارة تعليم واحدة تشمل فرعين أحدهما للبنين وأخر للبنات. (الغامدي وحمدان، ٢٠١٠، ص٥٣-٥٤).

كما أن تعدد العمالة الأجنبية وكثرتها تلقي عبئاً كبيراً على النظام؛ إذ ينبغي توفير الفرص التعليمية لأبناء الوافدين، إلى جانب أعداد المعلمين القادرين على التعامل مع طلاب من ثقافات متعددة، أو السماح بإنشاء بعض المدارس الاجنبية للمجموعات الثقافية الغير عربية التي ترغب في ذلك. (عزازي، ٢٠١٢، ص١٦).

٤/ العامل الاقتصادي:

تتمتع المملكة باقتصاد قوى قائم على النفط؛ وقد ساعد ارتفاع إيرادات النفط على تحقيق فوائض في الميزانية، دفعت الحكومة إلى زيادة الانفاق على التعليم، وتطوير البنية التحتية وزيادة رواتب المعلمين والمعلمات، وزيادة المنح الطلابية الشهرية للطلاب السعوديين منذ دخولهم التعليم الابتدائي وحتى تخرجهم من التعليم الجامعي،

حيث تضاعفت ميزانية التعليم أكثر من ألف مرة خلال أقل من خمسين عاماً منذ عام ١٣٧٤ه وحتى عام ١٤٢١ه. (عبد العال؛ أحمد؛ والقاضي، ٢٠١٤، ص١٧٩).

- أبرز المشكلات التي تواجه نظام التعليم السعودي:

تواجه المملكة العديد من المشكلات التربوية المتعلقة بالتعليم، بعض هذه المشكلات متعلقة بإدارة التعليم، والبعض الأخر تتعلق بالمدرسة كمنظومة تعليمية تواجه العديد من المشكلات. وقد صنفت هذه المشكلات إلى محورين على النحو التالي: (الحربي والهنداوي، ٢٠١٢، ص١٦٢)

المحور الأول :مشكلات تتعلق بإدارة التعليم: ويمكن إجمالها في المشكلات الآتية:

١- مركزية الأنظمة الإدارية التعليمية.
٢- تضخم الجهاز الإداري.
٣- قلة القيادات التربوية المؤهلة.
٤- قصور التقنية الإدارية.
٥- قصور الاهتمام بالبحث العلمي لتطوير الجوانب الإدارية.

المحور الثاني: مشكلات تعليمية تتعلق بالمدرسة ونوعية التعليم: يمكن إجمالها في المشكلات الآتية:

١- تزايد الطلب على التعليم.
٢- نقص المباني المدرسية.
٣- تقليدية دور المعلم.
٤- ضعف الأقبال على التعليم الفني.
٥- ضعف الكفاءة الخارجية لنظام التعليم.
٦-عدم الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا التعليم.
٧- الهدر التربوي في التعليم.
٨- نقص فاعلية تدريب المعلمين.
٩-ضعف العلاقة بين المدرسة والأسرة.
١٠- التقويم والاختبارات.

المرحلة الثانية: تحليل نظام التعليم بالمملكة:

تعنى هذه المرحلة بتفكيك نظام التعليم السعودي إلى عناصره الأولية، والتغلغل في ثناياه لتحديد العلاقة الارتباطية بين عناصره، ومن ثم رسم صورة واضحة ومتكاملة عن المشكلة الرئيسية، وما يتفرع منها من قضايا. **وسيتم تحليل نظام التعليم السعودي وفقاً للمكونات الآتية:**

أولا: مدخلات النظام

أ-المدخلات الفكرية: وتصنف إلى ما يلي:

١-فلسفة نظام التعليم السعودي:

تقوم فلسفة النظام التعليمي للمملكة العربية السعودية على أن المملكة العربية السعودية دولة عربية إسلامية يحكم الإسلام جميع جوانب الحياة فيها باعتباره عقيده وشريعة وعبادة وحكماً ونظاماً متكاملاً للحياة. ويحتل الدين الاسلامي المرتبة الأولى بين القوى المؤثرة في النظام التعليمي السعودي. وأهم ما تحرص عليه فلسفة النظام

التعليمي في المملكة العربية السعودية هو غرس العقيدة الاسلامية ونشرها بين النشء وفهم الاسلام فهماً صحيحاً، وتنشئة الاجيال على الأسس الدينية، وتزويدهم بالقيم والمثل العليا، واكسابهم المعارف والمهارات المختلفة، وتنمية اتجاهاتهم السلوكية نحو الولاء الصادق لله سبحانه وتعالى، ثم للوطن وولاة الأمر. (بدران، ٢٠٠٤، ص٢٠٦).

٢-سياسة نظام التعليم السعودي (وثيقة سياسة التعليم):

السياسة التعليمية " Educational Policy " هي جزء من السياسة العامة لأي دولة، وهي عبارة عن مجموعة المبادئ والأسس والمعايير التي تحكم نشاط التعليم وتوجه حركته من خلال التحكم في عملية اتخاذ القرارات. وتتعدد تعريفات السياسة التعليمية ومن أهمها ما يلي:

يعرفها الحربي والهنداوي (٢٠١٢، ص٥٠) بأنها: " ذلك الجانب من السياسة العامة المرتبط بالنظام التعليمي للدولة، وهي عبارة عن مجموعة المبادئ والأسس والمعايير التي تحكم نشاط نظام التعليم، وتوجه حركته من أجل تحقيق الطموحات التعليمية للمجتمع والأفراد، في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة".

كما يعرفها الشهوان وآخرون (٢٠١٣، ص٤٠٥): " مجموعة المبادئ والاتجاهات والقواعد العامة التي تضعها الدولة لتوجيه التعليم بمراحله المختلفة وأنواعه وسائر ما يتصل به لتحقيق أغراض وتطلعات المجتمع في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة وبما يخدم أهداف الدولة العامة ومصلحتها الوطنية وبما يواكب التطورات العالمية".

وتنبثق السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية من الإسلام الذي تدين به الأمة عقيدة وعبادة وخلقاً وشريعة وحكماً ونظاماً متكاملاً للحياة، وهي جزء أساسي من السياسة العامة للدولة.

ويحكم السياسة التعليمية وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الصادرة عام ١٣٩٠ه، وهي تضم ٣٦ مادة تشمل الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم في المملكة، وأهدافه العامة، ووسائل التربية والتعليم، والمراحل التعليمية والأجهزة القائمة على أمر التعليم. (بدران، ٢٠٠٤، ص٢٠٦).

ويعرف الصائغ (٢٠٠٦، ص٥) وثيقة سياسة التعليم بأنها: " وثيقة مكتوبة مكونة من مئتين وستة وثلاثين بنداً صادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام ١٣٩٠هـ / ١٩٧٠م، تحدد الاتجاهات والمنطلقات والأهداف العامة والفرعية للتعليم، وتعتبر المرجع الأساس لنظام التعليم في المملكة".

هذا ويمكن تحديد أبرز إنجازات سياسة التعليم بالمملكة فيما يلي: (الذبياني؛ الجميلي؛ ونصر، ٢٠٠٦، ص٧١)

١-أن أهم انجازات السياسة التعليمية، قد تحققت في جانب التنمية البشرية، ووضحت في تنمية الجوانب العقدية والخلقية والعقلية والنفسية الاجتماعية لدى المواطن السعودي.

٢-حافظت السياسة التعليمية على ركيزة من ركائز المجتمع السعودي، ومبدأ مهم جداً من مبادئها، وهو مبدأ تعزيز الهوية الإسلامية في شخصيات الأفراد، وظهر ذلك بوضوح في محتوى المناهج، وفى كافة الممارسات التربوية.

٣-نجحت السياسة التعليمية في تحقيق أهدافها الكمية المتعلقة بتوسيع قاعدة القبول في جميع المراحل التعليمية، ويتسق هذا مع أهداف المجتمع وسياسته العامة.

٤-حققت السياسة التعليمية هدفها في ترسيخ مبدأ تكافؤ الفرص، وتأمين حق التعليم بالنسبة لفئات السكان بما فيهم أبناء الريف والبدو في المناطق النائية، وكذلك حظيت المرأة بنصيب كبير، وأتيح لها العديد من فرص التعليم منذ مراحله الأولى وحتى الحصول على أعلى الدرجات العلمية.

٥-سعت السياسة التعليمية إلى إرساء منهجية التفكير العلمي لدى فئات الطلاب باعتبار هذا النوع من التفكير يمثل مطلب التربية في السياق الحضاري المعاصر.

أما فيما يتعلق بجوانب الضعف أو النقص المراد استيفائها بوثيقة التعليم في المرحلة المقبلة، فيرى الحربي والمهدي (٢٠١٢، ص٦٧) أنها تتمثل فيما يلي:

١-ما تزال نوعية مخرجات التعليم، وعلى كافة المستويات، غير مواكبة لمواصفات ومتطلبات عصر المعلوماتية، وما يزال نظام التعليم في المملكة بعيد الصلة إلى حد كبير عن مطالب واحتياجات خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وبخاصة من حيث تخريج القوى العاملة الماهرة التي يحتاجها سوق العمل، وهذا ينم عن نقص في الكفاية الخارجية لنظام التعليم.

٢-كذلك نظام التعليم في كافة المراحل، لم يستوعب بشكل شمولي تقنيات التعليم الحديثة، وكيفية توظيفها لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنوطة بها.

٣-ان النظام التعليمي في مرحلته المقبلة بحاجة إلى تحديث للمناهج والأنشطة التربوية، مما يسهم في تطوير القدرات الإبداعية لدى الدارسين وتخريج أجيال من العلماء في كافة المجالات.

٤-ثمة اختناقات تعتري النظام التعليمي بسبب افتقاد النظرة التخطيطية لمجمل المدخلات في علاقتها بالمخرجات، ويتضح ذلك في تدفق الطلاب من مرحلة تعليمية

الى أخرى، وبخاصة من حيث عدم قدرة التعليم العالي على استيعاب كافة المتخرجين من المرحلة الثانوية.

٥-هناك حاجة ماسة لإجراء اصلاحات هيكلية في نظام التعليم، وخاصة فيما يتعلق بالعلاقة بين التعليم العام والتعليم الفني بحيث من الأهمية ايجاد مسارات متبادلة بين كلا النوعين، وكذلك العمل على تمهين
التعليم العام، وزيادة المقررات الثقافية بالتعليم الفني.

كما أشارت نتائج دراسة الصائغ (٢٠٠٧) إلى وجود العديد من جوانب الضعف في وثيقة سياسة التعليم، منها أن الوثيقة وضعت قبل أكثر من أربعة وثلاثين عاماً ولم يجرِ عليها أي تعديل أو تطوير لتلبي التغيرات والتحديات التي طرأت على المجتمع السعودي وعلى العالم أجمع خاصة في مجال التعليم. ومن ناحية صياغة السياسة التعليمية، تبين وجود بعض المشاكل في بنية النص لبعض البنود والتي تحتاج لإعادة صياغة حتى يسهل فهمها وتطبيقها. أما من ناحية المضمون، فهناك عدم توافق بين سياسة التعليم السعودية مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية. ومن ناحية تطبيق هذه السياسة، اتضح عدم تطبيق بعض البنود، وبعضها كانت درجة تطبيقه أقل من المطلوب، والبعض الآخر تم تطبيقه

٣-أهداف نظام التعليم السعودي:

من خلال استقراء المواد التي تتضمنها السياسة التعليمية في المملكة، يمكن تحديد أهداف النظام التعليمي فيما يلي: (عياصرة، ٢٠١١، ص٢٧٤)

١-أهداف إسلامية: قد نصت المادة (٢٨) من سياسة التعليم في المملكة أن غاية التعليم هو فهم الاسلام فهماً صحيحاً متكاملاً، وغرس العقيدة الاسلامية، ونشرها وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الاسلامية، وبالمثل العليا.

٢-أهداف معرفية: تتناول تراث المملكة الذي لا يمكن الاستغناء عنه في ظل التفجر المعرفي المعاصر، وما يناله من تغيير دائم، كما تستهدف أيضاً التوصل إلى مصادر المعلومات، وتحويل المعرفة إلى قوة بناء في حياة المواطن السعودي، يستفيد منها في مواجهه مطالب حياته المتعددة.

٣-أهداف تتصل بالمهارات: تعمل تلك الأهداف على اكساب المواطن السعودي المهارات الوظيفية المناسبة اللازمة لأداء أعمال، وحل المشكلات، ومواجهة جميع مواقف الحياة. ويقصد بالمهارة الأداء المتقن في أقل وقت ممكن والقائم على الفهم وإدارة العلاقات بما يمكن المواطن من حسن التصرف عند مواجهة المواقف الجديدة.

٤-أهداف تتصل بالتفكير العلمي: تستهدف تلك الاهداف مساعدة المواطن السعودي على التدريب على الاسلوب العلمي في التفكير باستخدامه لحل ما يواجه من مشكلات والتغلب على ما يعترضه من عقبات وتنمية قدراته على التجديد والابتكار.
٥-أهداف تتصل بالميول والاهتمامات: تستهدف مساعدة الافراد على اكتساب الميول السليمة والاهتمامات الوظيفية المناسبة لأنها تساعد على توجيه طاقة الفرد وبذل الجهد وانجاز الاعمال كما ان لها دوراً اساسياً في اكتساب العادات والهوايات وبناء الشخصية وتهذيب السلوك كما تعمل على تهيئة الظروف المناسبة لاكتساب الدافع منها واخضاع الميول التي يكتسبها الفرد للقيم السامية المنبثقة من الدين الاسلامي الحنيف.
٦-أهداف تتصل بالاتجاهات والقيم: تستهدف مساعدة الافراد على تعميق الاتجاهات والقيم الوظيفية الحياتية المناسبة ويقصد بالاتجاهات المواقف التي يتخذها الفرد من جميع مكونات بيئته ونظرته اليها وفكرته عنها. اما القيم فهي المواقف والمبادئ التي توصل اليها المجتمع من ممارسته وتجاربه وخبراته عبر الزمن وآمن بها وأدرك قيمتها واهميتها.
٤-الأسس والمبادئ العامة لنظام التعليم السعودي:

إن الأسس التي يقوم عليها التعليم في المملكة، كما حددتها اللجنة العليا لسياسة التعليم في وثيقة سياسة التعليم يمكن تصنيفها إلى عدة مبادئ على النحو الآتي:

-المبدأ الإيماني: فالمملكة العربية السعودية دولة اسلامية فالتعليم فيها مبني على ان الايمان هو المصدر الوحيد لمعرفتنا بخالقنا جل وعلا وبأنفسنا وبرسالتنا في هذه الحياة. (الشهوان، ٢٠١٢، ص٤١٣)
-المبدأ الانساني: ويقوم هذا المبدأ على تأكيد مكانة الانسان في الوجود، وتنمية شخصيته من جميع جوانبها الروحية والفكرية والوجدانية والخلقية والجسمية بصورة شاملة. (الحامد؛ زيادة؛ العتيبي؛ متولي،٢٠٠٧،٦٦).
-مبدأ العدل وتكافؤ الفرص التعليمية بين المواطنين: فالسياسة التعليمية تحرص على تحقيق مبدأ المساواة والعدالة امام المواطنين في الحصول على فرص التعليم بدون استثناء استناداً على ما اقره الاسلام من مبادئ وأسس. (العقيل، ٢٠٠٥، ١٩-٢٩).
-المبدأ التنموي: فالتنمية الشاملة والتربية يلتقيان في الانسان بوصفه محوراً له، حيث لا تكون التنمية على خير وجه الا من خلال جهود التربية في تنمية الثروة البشرية ولا تكون التربية على خير صورها من دون التنمية الشاملة (بدران،٢٠٠٤، ٢٠٧).

-علمية التربية: من حيث التناسق المنسجم مع العلم والمنهجية التطبيقية باعتبارهما من اهم وسائل التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والصحية، لرفع مستوى امتنا وبلادنا والقيام بدورنا في التقدم الاقتصادي العالمي. والتفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والآداب بتتبعها والمشاركة فيها وتوجيهها بما يعود على المجتمع والانسانية بالخير والتقدم.

-مبدأ التربية من اجل بناء الخلق القويم: المثل العليا التي جاء بها الاسلام لقيام حضارة انسانية رشيدة بناءة تهتدي برسالة محمد صل الله عليه وسلم لتحقيق العزة في الدنيا والسعادة في الدار الاخرة. الايمان بالكرامة الانسانية التي أقرها القرآن الكريم واناط بها القيام بأمانة الله في الارض وايضاً النصح المتبادل بين الراع والرعية بما يكفل الحقوق والواجبات وينمي الولاء والاخلاص. (العقيل، ٢٠٠٥، ١٩-٢٩).

-تعزيز الهوية الاسلامية العربية: الثقة الكاملة بمقومات الامة الاسلامية وأنها خير امة اخرجت للناس، والايمان بوحدتها على اختلاف اجناس والوان وتباين ديارها " إن هذه أمتكم أمة واحدة وانا ربكم فاعبدون". الارتباط الوثيق بتاريخ امتنا وحضارتنا وديننا الاسلامي والافادة من سير اسلافنا ليكون ذلك نبراساً لنا في حاضرنا ومستقبلنا. الاصل هو ان اللغة العربية هي لغة التعليم في كافة مواده وجميع مراحله الا ما اقتضت الضرورة تعليمه بلغة اخرى. (بدران،٢٠٠٤، ٢٠٧)

-التربية وبناء القوة: وتؤكد السياسة التعليمية هذا المبدأ بأن القوة في أسمي صورها واشمل معانيها تشمل قوة العقيدة، قوة الخلق، قوة الجسم استناداً الى ان المؤمن القوي خير وأحب الى الله من المؤمن الضعيف كما أخبر المصطفى صل الله عليه وسلم بذلك. (الحامد؛ زيادة؛ العتيبي؛ متولي،٢٠٠٧،٦٦).

-مبدأ الحث على العلم والتعلم: اذ ترى الدولة في دعم العلم ونشره والاهتمام به واجباً شرعياً عليها وهذا الواجب ينبثق من واجب الدعوة الى الله تعالى الذي يمثل العلم والتعليم أسمى اهدافها وأنبل غايتها. (بدران،٢٠٠٤، ٢٠٧).

-مبدأ حب العمل واتقانه: ان الاسلام يعد العمل بأنه عبادة وتقرباً الى الله سبحانه وتعالى. وقد مرت على البشرية سنوات طويلة الى ان جاءت النظريات الاقتصادية الحديثة لتؤكد صحة ما ذهب اليه الاسلام بشأن العمل، فأكدت تلك النظريات ان العمل هو اساس ثروات الشعوب وسر تقدمها وبالتالي عدته أحد المكونات الاساسية للنظام الاقتصادي. (العقيل، ٢٠٠٥، ١٩-٢٩).

-مبدأ التربية المستدامة: وهو مبدأ اسلامي اصيل نشأ مع نشأة الاسلام وأصبح العالم ينادي به اليوم تحت شعار " المجتمع دائم التعليم"، لذلك أدرك القائمون على امر التعليم

بالمملكة اهمية التربية المستدامة، ولضمان استمرار التعليم وديمومته ينبغي على النظام التعليمي في المملكة ان يجدد مناهجه وبرامجه واساليبه وآلياته لتتماشى مع مقتضيات هذا العصر ومستجدات الحياة المستقبلية.

-مبدأ مجانية التعليم: لم يكتف نظام التعليم في المملكة بمبدأ التعليم للجميع وما يشمل عليه من اعباء ومسئوليات الا واضاف اليه مبدأ مهماً اخر وهو مبدأ مجانية التعليم، فقد نصت وثيقة السياسة التعليمية في المملكة على ان التعليم مجاني بكافة مراحله وانواعه، فلا تتقاضى عليه رسوم بل تشجيعاً للطلاب على الانتظام في التعليم قررت ان تقوم بصرف مكافآت مؤقتة للطلاب في انواع معينة من التعليم والتدريب. (العقيل، ٢٠٠٥، ١٩-٢٩).

-مبدأ تقدير ذاتية الفرد: وهذا يعني التسليم للفرد بجميع حقوقه المشروعة وحرياته التي كفلها الاسلام، وأن يعامل كل متعلم بالأساليب التربوية المناسبة مع تزكية المبادرات الخيرة والابداعات المتميزة من قبل الطلاب مع العمل على تهيئة الظروف الملائمة لنمو الشخصية المتوازنة المتكاملة لكل متعلم. (بدران،٢٠٠٤، ٢٠٧)

-مبدأ الأصالة والمعاصرة: ويعني هذا المبدأ أن يحسن نظام التعليم التزاوج بين الماضي الاصيل والحاضر المتجدد، فلا انسلاخ من ماض ولا نفي لحاضر فالماضي فيه تراثنا وحضارتنا، كما ان الحاضر يعني الاستفادة من منجزات العصر بما يفيد المجتمع ومن هنا جاء تأكيد وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية على هذا المبدأ. (البراهيم،٢٠٠٧، ١٠٣).

خطة التنمية العاشرة:

إن خطة التنمية العاشرة ترافق مراحل التعليم المختلفة بدءاً من التعليم العام، ومروراً بالتعليم العالي وانتهاء بالتدريب، مستهدفة رفع الكفاءة التعليمية وتطوير القدرات المهارية والمعرفية، وما يتضمنه ذلك من تطوير للبيئة التعليمية والأكاديمية والمناهج، وصولًا لمخرجات متوائمة مع متطلبات سوق العمل، معززة بالخبرات اللازمة، ومهيأة بالتدريب المواكب للمعارف والتقنيات الحديثة. (موجز خطة التنمية العاشرة وأولوياتها، ١٤٣٦ه، ص٧٠).

وتتمثل الرؤية المستقبلية لخطة التنمية العاشرة في تأسيس بيئة تعليمية وأكاديمية قادرة على تحقيق متطلبات سوق العمل بمخرجات متمكنة من المعارف والمهارات، معززة بالتدريب والخبرة، وذات كفاءة عالية. (موجز خطة التنمية العاشرة وأولوياتها، ١٤٣٦ه، ص٧٠).

كذلك حددت خطة التنمية العاشرة سياسات تحقيق هدف الموارد البشرية في كل من مجالات التعليم العام، والتعليم العالي، والتدريب فيما يلي: (موجز خطة التنمية العاشرة وأولوياتها، ١٤٣٦ه، ص٧١)

أ-التعليم العام:

١-رفع الكفاءة التعليمية والتربوية للمعلم والمعلمة، وبخاصة تطوير قدراتهما المعرفية والمهارية.

٢-الارتقاء في مناهج العلوم، والرياضيات، والهندسة، والتقنية.

٣-توفير البنى التحتية التعليمية والتقنية في المدارس والجامعات، والتوسع في استخدام الوسائل الحديثة، وتطوير المناهج العلمية بما يواكب معارف العصر.

٤-تطوير الأنظمة واللوائح المدرسية؛ بما يحقق مبادئ العدالة والتنافسية، وتفعيل الرقابة الداخلية.

٥-التوسع في برامج تعليم الكبار.

٦-تطوير البيئة التعليمية؛ لتصبح أكثر جاذبية وتشويقاً للنشء، ودافعة لهم للتعلم الذاتي، والقراءة الناقدة، واكتساب المعارف والمهارات المختلفة.

٧-تطوير عمليات التعليم والتعلم المتعلقة بمهارات اللغة العربية.

٨-التوسع في برامج الحضانة ورياض الأطفال، وتشجيع القطاع الخاص للاستثمار في هذا المجال.

ب-التعليم العالي:

١-تعزيز تواصل الطلبة والطالبات المبتعثين والمبتعثات مع مؤسسات الدولة، وحفزهم على إجراء البحوث والدراسات المرتبطة بالتحديات التنموية في المملكة، ودعمهم في تحويل نتائج تلك البحوث إلى منتجات ومشروعات تطبيقية.

٢-المواءمة بين مخرجات التعليم، ومتطلبات سوق العمل.

٣-استيعاب مخرجات الابتعاث الخارجي والجامعات المحلية في سوق العمل.

٤-العمل على حصول طلاب الجامعة على خبرة عملية خلال الدراسة؛ عن طريق العمل الجزئي، وبرامج التدريب التعاوني، وبرامج خدمة المجتمع، والمشروعات التطوعية.

٥-تطوير مناهج التعليم؛ بما يحفز على البحث والاكتشاف والابتكار.

٦-إعطاء الجامعات الحكومية الاستقلالية الإدارية والمالية، والعمل على إقرار نظام الجامعات الجديد.

٧-تعزيز كفاءة التعليم العالي، والتوسع في التقويم والاعتماد الأكاديمي.

٨-الاستمرار في برامج الابتعاث الخارجي للجامعات العالمية المتميزة في التخصصات والمجالات التي تتطلبها خطط التنمية، وتلبي حاجة سوق العمل.

رؤية المملكة ٢٠٣٠:

أقر مجلس الوزراء في جلسته التي عقدها يوم الاثنين ١٨/ ١٤٣٧/٧هـ مشروع (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠)، وطلب من مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية وضع الآليات والترتيبات اللازمة لتنفيذ هذه الرؤية ومتابعة ذلك. كما طلب من الوزارات والأجهزة الحكومية الأخرى تنفيذ هذه الرؤية. (الشويعر، ٢٠١٦، متاح على الرابط الإلكتروني: http://www.alweeam.com.sa/408727/سارة-الشويعر-تكتب-ما-الجديد-الذي-تضمنت/).

وقد جاءت الرؤية ٢٠٣٠ لتوفير فرص التعليم للجميع في بيئة تعليمية مناسبة في ضوء السياسة التعليمية للمملكة، ورفع جودة مخرجاته، وزيادة فاعلية البحث العلمي، وتشجيع الإبداع والابتكار، وتنمية الشراكة المجتمعية، والارتقاء بمهارات وقدرات منسوبي التعليم، إلى جانب تحقيق الأهداف التالية: (رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦)

- سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.
- تطوير التعليم العام وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة، وإتاحة الفرصة لإعادة تأهيلهم والمرونة في التنقل بين مختلف المسارات التعليمية.
- استحداث مجموعة كبيرة من الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية والترفيهية، والتعاون مع القطاع الخاص والقطاع غير الربحي في تقديم المزيد من البرامج، والفعاليات المبتكرة لتعزيز الشراكة التعليمية وتأهيل المدرسين والقيادات التربوية وتطوير المناهج الدراسية.
- التوسع في التدريب المهني لدفع عجلة التنمية الاقتصادية، والتركيز على فرص الابتعاث في المجالات التي تخدم الاقتصاد الوطني وفي التخصصات النوعية في الجامعات العالمية المرموقة.
- تمكين الطلاب من إحراز نتائج متقدمة مقارنة بمتوسط النتائج الدولية، والحصول على تصنيف متقدم في المؤشرات العالمية للتحصيل العلمي.
- عقد شراكات مع الجهات التي توفر فرص التدريب للخريجين محلياً ودولياً، إضافة إلى إنشاء المنصات التي تعنى بالموارد البشرية.
- الاستثمار في التعليم وتزويد الطلاب والطالبات بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، وحصول كل طفل على فرص التعليم الجيد.

- تطبيق برنامج «ارتقاء» الذي يهدف لإشراك الأسر في ٨٠ في المئة من الأنشطة المدرسية في تعليم أبنائهم في ٢٠٢٠.
- وضع مؤشرات لقياس مخرجات التعليم ومراجعتها سنوياً.
- إنشاء قاعدة بيانات شاملة لرصد المسيرة الدراسية للطلاب بدءاً من مراحل التعليم المبكرة إلى المراحل المتقدمة.

برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠:

انطلق برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ في بداية العام ٢٠١٦ بمشاركة وزارة التعليم ضمن قطاعات الدولة، باعتباره أحد البرامج التنفيذية المنبثقة من الرؤية يعد الأجهزة الحكومية المشاركة في البرنامج لأداء الدور المناط بها من خلال وضع أهدافها ومستهدفاتها المرحلية التي ترغب في الوصول إليها بحلول عام ٢٠٢٠ كجزء من تحقيق أهداف ومستهدفات الرؤية، ومن ثم وضع مبادرات لها وربطها بمؤشرات قياس أداء لضبط فاعلية الأثر المتوقع من البرنامج(برنامج التحول الوطني، ٢٠٢٠، ص.ص١٠٤-١٠٥).

٨-الاستراتيجية الوطنية للتحول الى مجتمع المعرفة:

في عام ١٤٣٣ه صدر أمر المقام السامي رقم ٥٤٦ بتكليف لجنة برئاسة معالي وزير الاقتصاد والتخطيط "للخروج باستراتيجية وطنية شاملة وعملية، للتحول إلى مجتمع المعرفة مدعومة ببرامج تنفيذية وزمنية محددة التكلفة". وقدُنفِّذ هذا الامر بإعداد هذه الاستراتيجية التي تشمل أيضاً وضع خطة تنفيذية لتحقيقها.

وتنطلق الاستراتيجية الوطنية لبناء مجتمع المعرفة بما فيه الاقتصاد القائم على المعرفة من الرؤية التالية" :بحلول عام (١٤٥٢/٥١هـ ٢٢٣٢م)، تصبح المملكُة مجتمعاً معرفياً في ظل اقتصاد على قائم المعرفة مزدهٍر متنوع المصادرٍ والإمكانات، تقوده القد ارت البشرية المنتجة والقطاعُ الخاص، ويوفر مستوى معيشياً مرتفعاً، ونوعيةً حياة كريمة، وتتبوأ مكانه مرموقة، كدوله رائدة إقليميا ودوليًا". (موقع وزارة التخطيط والاقتصاد الوطني،٢٠١٧)

المناهج الدراسية:

تعد المناهج الدراسية من أهم عناصر منظومة التعليم، ولها الأثر الكبير في تنمية المجتمع وبناء الإنسان القادر على العطاء والإبداع، فالمناهج هي الأداة الأساسية التي تستخدمها العملية التربوية لتحقيق أهدافها، وأداء وظيفتها في تربية أفراد المجتمع وتنشئتهم وتربيتهم حتى ينفعوا أنفسهم ومجتمعهم. (محمد، ١٤٢٧، ص ٧). ولهذا أولت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية عناية خاصة بالمناهج الدراسية باعتبارها

وسيلة هامة من وسائل التربية والتعليم (وزارة المعارف، ١٤١٦، ص ٣٨). وبالنسبة للتعليم العام تتمثل المناهج الدراسية في الآتي:

جدول (١): المنهج المدرسي لطلاب التعليم العام

المرحلة	ثلاث سنوات	المواد الدراسية
الابتدائية	ست سنوات	القرآن الكريم، القرآن الكريم وتجويده، التوحيد، الفقه والسلوك، الحديث والسيرة، اللغة العربية التربية، الاجتماعية والوطنية الرياضيات، العلوم، اللغة الإنجليزية، التربية الفنية والمهنية، التربية البدنية.
المتوسطة	ثلاث سنوات	القرآن الكريم، التفسير، الحديث، الفقه، التوحيد، الرياضيات، العلوم، اللغة الإنجليزية، اللغة العربية الدراسات الاجتماعية والوطنية الحاسب الآلي، التربية الفنية، التربية البدنية
الثانوية	ثلاث سنوات	اول ثانوي: رياضيات، فيزياء، كيمياء، احياء، علم نفس، قران كريم، توحيد وحديث، اللغة الانجليزية، الدراسات الاجتماعية والوطنية وغيرها ثاني ثانوي يمكن الطالب من اختيار علمي او ادبي علمي: المواد العلمية مع حذف بعض من المواد الادبية، ادبي: مواد ادبية مع حذف المواد العلمية

وقد شهدت مناهج التعليم العام بالمملكة مشروعات متتابعة تهدف إلى تطوير العملية التعليمية بكافة مراحلها ومكوناتها، من أهمها **المشروع الشامل لتطوير المناهج** (١٤١٩)، **ومشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام** (مشروع تطوير، ١٤٢٨)، ومن المخرجات الرئيسة للمشروع الشامل لتطوير المناهج سلسلة (لغتي)، و(لغتي الجميلة) للمرحلة الابتدائية، و(لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة مع مشروعات أخرى تهتم بتطوير منهج اللغة العربية (الدخيل، ٢٠١٦، ص٣٢٧). كما يعد **مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية** في المملكة العربية السعودية من المشروعات التربوية الرائدة في المنطقة، ويهدف إلى التطوير الشامل لتعليم الرياضيات والعلوم من خلال تطوير المناهج والمواد التعليمية والتقويم والتعلم الالكتروني والتطوير المهني، وذلك بالاعتماد على ترجمة ومواءمة مواد تعليمية عالمية أثبتت فاعليتها في تحسين التعليم، ويقوم هذا المشروع على موائمة سلاسل عالمية متميزة لمناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية (سلاسل ماجروهيل McGraw- Hill) لجميع مراحل

التعليم العام (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) في المملكة العربية السعودية، وللاستفادة من الخبرات العالمية المتميزة في هذا المجال بما يواكب الدول المتقدمة لبناء جيل إيجابي قادر على حل مشكلاته، ومشكلات مجتمعه ووطنه ويسهم بشكل فعال في بنائهما ورقيهما ومنعتهما. وتتمثل رؤية هذا المشروع في تطوير قدرات وإبداعات ومهارات طلاب التعليم العام في المملكة العربية السعودية للوصول إلى فهم عميق للمادة العلمية وبناء مفاهيم جديدة وحل المشكلات وابتكار وتطوير المنتجات والاتصال واستخدام التقنية وفق أحدث المعايير العلمية العالمية لتلبية احتياجات سوق العمل المتطور وقيم المجتمع ومتطلبات الريادة في سباق التنافسية العالمي. (الشايع؛ وعبد الحميد، ٢٠١١، ص١١٣).وكان آخرها تطوير مناهج اللغة الإنجليزية وفق سلاسل عالمية((Macmalin-Flyinghigh-Traveller

وفي السنوات القليلة الماضية بذلت المملكة جهوداً حثيثة لفتح أبواب التمويل الخارجي لمؤسسات التعليم في المملكة. **ومن التجارب لشراكة القطاع الخاص في تمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية ما أوردته الطوق (٢٠٠٦) فيما يلي:**

١-**التعليم الأهلي**: حقق استثمار القطاع الخاص في قطاع التعليم الأهلي في الآونة الأخيرة نقلة كبيرة، ففي العام ٢٠١٦ بلغ عدد الطلاب في التعليم الأهلي نسبة ١٥,٥%، وذلك بزيادة في نسبة النمو ٣% مقارنة بالعام ٢٠١٥، حيث تشرف وزارة التعليم على ٤٢٨٧ مدرسة أهلية، منها ١٩٤٠ مدرسة دولية، و٣٣ جامعة وكلية أهلية، في حين يبلغ مجموع عدد الطلاب بجميع مراحل التعليم الأهلي ١,١٥٣,٩٨٣ طالباً، حسب إحصائية ١٤٣٨/١٤٣٧هـ. (الخليج أون لاين، ٢٠١٧).

٢-**بناء المدارس**: من خلال تمويل القطاع الخاص للمشروعات التعليمية، وقد تضمنت الخطة الوطنية للمباني المدرسية عدد من الاقتراحات العملية التي يمكن تطبيقها لتمويل القطاع الخاص للتعليم، وتتمثل هذه الصيغ في بناء المباني المدرسية من قبل القطاع الخاص، وتأجيرها للحكومة، ومن ثم تحويل ملكيتها للدولة بعد فترة وجيزة، يتم خلالها استعادة كلفة التمويل المباشر من خلال تسديد الحكومة عدد من الأقساط للقطاع الخاص.

٣-**دعم القطاع الخاص لبرامج الإدارة العامة للنشاط الطلابي**: ومن الأمثلة على ذلك:

- قيام واحدة من الشركات الخاصة بطباعة برامج النشاط الطلابي.
- دعم أحد الشركات الوطنية الخاصة للفرق الرياضية المشاركة في دوري الإدارات التعليمية.

٤-**برنامج تدريب طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة**: هدف هذا البرنامج إلى إدخال مادة الحاسب الآلي في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وتدريب الطلاب والمعلمين

والقيادات المدرسية على استخدام الحاسب الآلي، وكذلك قيام المستثمر الخاص بعقد دورات تدريبية بأسعار رمزية لأولياء الأمور وتشارك العائد المادي مع المدارس.

٥-**مشروع النقل المدرسي التعاوني**: يقوم هذا المشروع على تحمل الشركة السعودية للنقل الجماعي بنقل الطلاب إلى المدارس يومياً مقابل مبلغ مالي.

٦-**الأثاث المدرسي**: حيث تم اعتماد إعادة هيكلة الأثاث المدرسي في العام ٢٠٠٢ باستخدام منتجات (طيف) من الخشب الصناعي من ألواح البلاستيك.

ومن النماذج الأخرى لشراكة القطاع الخاص في تمويل التعليم بالمملكة، تعاون جامعة الملك سعود مع مؤسسات المجتمع وأفراده لتوفير مصادر أخرى لتمويل أنشطتها المجتمعية، ومنها: (الحربي، ٢٠١٥، ص١٥٨)

- التبرعات النقدية من بعض الشركات السعودية العالمية، مثل: شركة أرامكو، وشركة سابك.
- إيرادات كراسي البحث العلمي الممولة من القطاع الخاص، والتي وصل عددها في الجامعة إلى (٩١) كرسي بحث.
- مشاريع أوقاف الجامعة والمدعومة من الشركات والبنوك السعودية، وبعض رجال الأعمال.

وتضيف الباحثة بعض النماذج لشراكة القطاع الخاص في تمويل التعليم في بعض مناطق المملكة، وهي:

- مساهمة شركة الراجحي المصرفية في تمويل بعض المشروعات المدرسية في مناطق المملكة.
- مشروع إفطار الطلاب والطالبات بمنطقة عسير الذي شارك رجال الأعمال في تحمل نفقاته كمساهمة في دعم التغذية المدرسية.
- تقديم بعض الشخصيات العامة لجوائز تشجيعية للطلاب المتميزين، على سبيل المثال: جائزة الأمير محمد بن فهد للتفوق العلمي.

وعلى الرغم من الجهود الحثيثة السابقة، إلا أن واقع شراكة القطاع الخاص في تمويل التعليم ما يزال ضعيفاً، ويمكن الاستدلال على ذلك من واقع نتائج الدراسات العلمية الحديثة، حيث أظهرت دراسة الشمري (٢٠١٦) أن واقع إسهام القطاع الخاص في دعم برامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض جاء بدرجة (منخفضة)، وتمثلت هذه الإسهامات في تقديم الدعم للأنشطة الطلابية المخصصة للطلاب، وتوفير وسائل نقل مناسبة لهم، وتأمين الأجهزة التعليمية، والإسهام في إنشاء

صناديق خيرية، إضافة إلى تأسيس مراكز لتدريب المعلمين. وخلصت دراسة الفريح (٢٠١٥) إلى أن واقع إسهام المؤسسات الخيرية في تمويل التعليم العام بمنطقة القصيم منخفض جداً، وأن أبرز المجالات التي يمكن للجمعيات الخيرية المساهمة من خلالها في تمويل التعليم العام الأنشطة التوعوية للطلاب، وتقديم حوافز للمتفوقين. كما أوضحت دراسة القحطاني (١٤٢٩هـ) ضعف واقع استثمار القطاع الخاص في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وحاجة التعليم العام لاستثمار القطاع الخاص في بناء قاعدة قوية من القطاع الخاص التعليمي قادرة على إعداد طلاب متميزين.

- **بنية النظام التعليمي (السلم التعليمي):**

يبدأ السلم التعليمي بالمملكة العربية السعودية كغيرة في الدول بمراحل مختلفة، والتي قد يتفق فيها مع بعض النظم التعليمية في بعض الدول، وقد يختلف مع بعض نظم الدول الأخرى. ويتمثل السلم التعليمي بالمملكة العربية السعودية في المراحل التالية:

١- **مرحلة رياض الأطفال:**

تمثل المرحلة الأولية والتمهيدية لدخول المرحلة الابتدائية. يلتحق بها الاطفال من سن الرابعة او الخامسة وينتقلون بعد قضاء عام او عامين فيها الى المرحلة الابتدائية. ومن المعروف ان دور الحضانة ورياض الاطفال في المملكة العربية السعودية لا تدخل ضمن السلم التعليمي ولا يتبع كثير منها للدولة من الناحية الرسمية (محمد،٢٠١٣، ص٢٠١). وقد حددت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية أهداف التعليم لرياض الأطفال كما يلي: (العتيبي؛ والسويلم،٢٠٠٢، ١٧)

١- صيانة فطرة الطفل ورعاية نموه الخلقي والعقلي والجسمي في ظروف طبيعية سوية لجو الأسرة متجاوبة مع مقتضيات الإسلام.

٢ – تكوين الاتجاه الديني القائم على التوحيد، المطابق للفطرة.

٣ – أخذ الطفل بآداب السلوك، وتيسير امتصاصه الفضائل الإسلامية، والاتجاهات الصالحة بوجود أسوة حسنة وقدوة محببة أمام الطفل.

٤ – إيلاف الطفل الجو المدرسي، وتهيئته للحياة المدرسية أو نقله برفق من (الذاتية المركزية) إلى الحياة الاجتماعية المشتركة مع أترابه.

٥ – تزويده بثروة من التعابير الصحيحة والأساسيات الميسرة والمعلومات المناسبة لسنه والمتصلة بما يحيط به.

٦ – تدريب الطفل على المهارات الحركية وتعويده العادات الصحيحة وتربية حواسه وتمرينه على حسن استخدامها.

٧ – تشجيع نشاطه الابتكاري وتعهد ذوقه الجمالي وإتاحة الفرصة أمام حيويته للانطلاق الموجه.
٨ – الوفاء بحاجات الطفولة وإسعاد الطفل وتهذيبه في غير تدليل ولا إرهاق.
٩ – التيقظ لحماية الأطفال من الأخطار وعلاج بوادر السلوك غير السوي لديهم، وحسن المواجهة لمشكلات الطفولة.

٢-المرحلة الابتدائية:

المرحلة الابتدائية هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل ابناء الامة جميعاً. وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات. ولا شك بأن المرحلة الابتدائية تمثل قاعدة الهرم التعليمي، وتمتد على مدى ست سنوات دراسية يلتحق بها الطالب من سن السادسة. وقد حددت سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية اهداف التعليم في المرحلة الابتدائية وهي كالاتي: (الزامل، ٢٠٠٨، ص٤)

١. تعهد العقيدة الاسلامية الصحيحة في نفس الطفل ورعايته بتربية اسلامية متكاملة، في خلقه وجسمه وعقله ولغته وانتمائه الى امة الاسلام.
٢. تدريبه على اقامة الصلاة، وأخذه بآداب السلوك والفضائل.
٣. تنمية المهارات الأساسية المختلفة وخاصة المهارة اللغوية، والمهارة العددية والمهارات الحركية.
٤. تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات.
٥. تعريفه بنعم الله عليه في نفسه، وفي بيئته الاجتماعية والجغرافية، ليحسن استخدام النعم وينفع نفسه وبيئته.
٦. تربية ذوقه البديعي، وتعهد نشاطه الابتكاري، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه.
٧. تنمية وعيه ليدرك ما عليه من الواجبات وما له من الحقوق، في حدود سنه وخصائص المرحلة التي يمر بها، وغرس حب وطنه والاخلاص لولاة الامر.
٨. توليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح، وتدريبه على الاستفادة من اوقات فراغه.
٩. إعداد الطالب لما يلي هذه المرحلة.

٣-المرحلة المتوسطة:

المرحلة المتوسطة هي الحلقة الوسطى من حلقات التعليم العام، يلتحق بها الطالب بعد اجتياز المرحلة الابتدائية. مدة الدراسة بها ثلاث سنوات دراسية، يلتحق الطالب بعدها بالمرحلة الثانوية. وهذه المرحلة مع انها متميزة بأهدافها ومناهجها الا انها تعتبر

امتداد للمرحلة الابتدائية (حكيم، ٢٠١٢، ص٧٦). وتتمثل أهداف المرحلة المتوسطة كما حددتها سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية فيما يلي: (العقيل،٢٠٠٥، ص ٥٦-٥٧):

١. تمكين العقيدة الاسلامية في نفس الطالب وجعلها ضابطة لسلوكه وتصرفاته، وتنمية محبة الله وتقواه وخشيته في قلبه.
٢. تزويده بالخبرات والمعارف الملائمة لسنه، حتى يلم بالأصول العامة والمبادئ الاساسية للثقافة والعلوم.
٣. تشويقه الى البحث عن المعرفة، وتعويده التأمل والتتبع العلمي.
٤. تنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى الطالب، وتعهدها بالتهذيب والتوجيه.
٥. تربيته على خدمة مجتمعه ووطنه، وتنمية روح النصح والاخلاص لولاة الامر.
٦. حفز همته لاستعادة امجاد امته المسلمة التي ينتمي إليها، واستئناف السير في طريق العزة والمجد.
٧. تعويده الانتفاع بوقته في القراءة المفيدة، واستثمار فراغه في الاعمال النافعة، وتصريف نشاطه بما يجعل شخصيته الاسلامية مزدهرة قوية.
٨. تقوية وعي الطالب ليعرف-بقدر سنه-كيف يواجه الاشاعات المضللة والمذاهب الهدامة، والمبادئ الدخيلة.

٤/ المرحلة الثانوية:

للمرحلة الثانوية طبيعتها الخاصة من حيث سن الطلاب وخصائص نموهم فيها، وهي تستدعي الواناً من التوجيه والاعداد وتضم فروعاً مختلفة يلتحق بها حاملو الشهادة المتوسطة وفق الانظمة التي تضعها الجهات المختصة. وهذه المرحلة تشارك غيرها من المراحل في تحقيق الاهداف العامة للتربية والتعليم، بالإضافة إلى ما تحققه من اهدافها الخاصة. وأهداف المرحلة الثانوية كما حددتها سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية تتحدد في الآتي: (عزازي، ٢٠١٢، ص٣٣)

١. متابعة تحقيق الولاء لله وحده، وجعل الاعمال خالصة لوجهه ومستقيمة في كافة جوانبها على شرعه.
٢. دعم العقيدة الاسلامية التي تستقيم بها نظرة الطالب الى الكون والانسان والحياة في الدنيا والآخرة وتزويدهم بالمفاهيم الاساسية والثقافة الاسلامية التي تجعله معتزاً بالإسلام، قادراً على الدعوة اليه والدفاع عنه.
٣. تحقيق الوفاء للوطن الاسلامي العام وللوطن الخاص، بما يوافق هذه السن، من تسام في الأفق، وتطلع الى العلياء وقوة في الجسم.

٤. تعهد قدرات الطالب واستعداداته المختلفة التي تظهر في هذه الفترة، وتوجيهها وفق ما يناسبه وما يحقق اهداف التربية الاسلامية في مفهومها العام.
٥. تنمية التفكير العلمي لدى الطالب، وتعميم روح البحث والتجريب والتتبع المنهجي، واستخدام المراجع والتعود عل طرق الدراسة السليمة.
٦. تخريج عدد من المؤهلين مسلكياً وفنياً لسد حاجة البلاد في المرحلة الاولى من التعليم، والقيام بالمهام الدينية والاعمال الفنية من (زراعية وتجارية وصناعية).
٧. تحقيق الوعي الاسري لبناء اسرة اسلامية سليمة.
٨. تكوين الوعي الطلابي الذي يواجه به الطالب الافكار الهدامة والاتجاهات المضللة.

وقد شهد التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية عددا من التجارب التطويرية، فمنذ إنشاء أول مدرسة ثانوية بمكة المكرمة عام ١٣٤٥ هـــ (١٩٢٦م) بمسمى المعهد العلمي، مروراً بإنشاء مدرسة البعثات بمكة المكرمة عام ١٣٥٥ هـ (١٩٣٦ م) (السنبل، ٢٠١٦ م، ص ١٧٦ -١٧٨) توالت مراحل التطوير لتبدأ في عام ١٩٧٥ م بتجربة التعليم الثانوي الشامل، وفي عام ١٩٨٥م كانت تجربة التعليم الثانوي المطور الذي أوقف العمل به عام ١٩٩٢ م، وفي عام ٢٠٠٥ م، وبالتزامن مع نظام التعليم الثانوي السنوي، تم تطبيق تجربة التعليم الثانوي الجديد القائم على نظام المقررات الدراسية، ليتناسب مع الرؤية الجديدة للمتعلم. (الزامل، ٢٠١٥، ص٩٤).

ونظام المقررات يعمل على سد الفجوة بين مخرجات التعليم العام ومتطلبات التعليم الجامعي من مهارات أساسية يكتسبها الطلاب خلال دراستهم في هذا النظام. ويتكون نظام المقررات الدراسية – حسب دليل نظام المقررات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢) من مجموعة من المتطلبات التي يجب أن يجتازها الطالب للحصول على شهادة إتمام المرحلة الدراسية؛ ولعل من أهم هذه المتطلبات تقديم الأبحاث الصفية في مختلف المقررات، وتتراوح درجات البحث ما بين خمس درجات إلى خمسة وأربعين درجة في المقرر الواحد.

وحديثاً انتهت مشاريع التغيير إلى استحداث نظام تعليمي مطور في جميع مدارس المملكة بحيث يكون بديلاً للنظام القديم، ويوازي في ذات الوقت نظام المقررات وهو ما يعرف بـ **"النظام الفصلي"**، الذي تمت الموافقة عليه بقرار رقم ٣١٥٤٣ وتاريخ ٧/ ٨/ ١٤٣٥هـ الموافق ٦/ ٦/ ٢٠١٤م؛ أي بعد عشر سنوات من تطبيق نظام المقررات لأول مرة (الخطة الدراسية للنظام الفصلي، ٢٠١٥).

ويعرف النظام الفصلي بأنه: " نظام تعليم مستحدث، يقوم على تنويع أدوات الحصول على المعرفة للطالب، ومن ثم إعادة إنتاجها بما يحقق بيئة تعليمية نشطة

وفاعلة وخلاقة، إذا ما توفرت المقومات المادية والبشرية القادرة على تطبيق أسس وقواعد النظام بشكل صحيح" (الشهري، ٢٠١٥، ص٦٥٧).

وتقوم فكرة النظام الفصلي بالمجمل على الكيف لا الكم الذي كان غالباً في النظام التقليدي، حيث تم تقليص المواد التي يدرسها الطالب بالمجمل، وتم التخفيف من الطرق التقليدية المعتمدة على التلقين والاسترجاع، واتجهت الخطة في النظامين إلى ما يمكن تسميته إعادة إنتاج المعرفة من خلال البحوث والتقارير والمشاريع التي ينتجها الطلاب في ضوء المادة العلمية التي يتلقونها. (الخطة الدراسية للنظام الفصلي، ٢٠١٥).

٥/ مرحلة التعليم العالي:

وهي المرحلة الرابعة والاخيرة من مراحل التعليم. ويبدأ التعليم فيها بعد المرحلة الثانوية. ويوجد في المملكة العربية السعودية عدداً من الجامعات والمعاهد العليا حيث بلغ عدد الجامعات في المملكة العربية السعودية ٣٠ جامعة ومن ذلك: جامعة الملك سعود، جامعة الملك عبدالعزيز، جامعة الامام محمد بن سعود، الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة وجامعه ام القرى بمكة المكرمة وغيرها. (محمد،٢٠١٣، ٢٠٥).

وأهداف التعليم العالي كما حددتها سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية (الحقيل،١٩٩٩، ١٨٨):

١. تنمية عقيدة الولاء لله ومتابعة السير في تزويد الطالب بالثقافة الاسلامية التي تشعره بمسئوليته امام الله عن امة الاسلام لتكون امكانياته العلمية والعملية نافعة مستمرة.

٢. اعداد مواطنين اكفاء مؤهلين علمياً وفكرياً تأهيلاً عالياً لأداء واجبهم في خدمة بلادهم والنهوض بأمتهم في ضوء العقيدة السليمة ومبادئ الاسلام السديدة.

٣. اتاحة الفرصة امام النابغين للدراسات العليا في التخصصات العلمية المختلفة.

٤. القيام بدور ايجابي في ميدان البحث العلمي الذي يسهم في مجال التقدم العالمي في الآداب والعلوم والمخترعات، وايجاد الحلول السليمة الملائمة لمتطلبات الحياة المتطورة واتجاهاتها التقنية.

٥. النهوض بحركة التأليف والانتاج العلمي بما يطوع العلوم لخدمة الفكرة الاسلامية ويمكن البلاد من دورها القيادي لبناء الحضارة الانسانية على مبادئها الاصيلة التي تقود البشرية الى البر والرشاد وتجنبها الانحرافات المادية والالحادية.

٦. ترجمة العلوم وفنون المعرفة النافعة الى لغة القرآن الكريم، وتنمية ثروة اللغة العربية من المصطلحات فيما يسد حاجة التعريب، ويجعل المعرفة في متناول أكبر عدد من المواطنين.

٧. القيام بالخدمات التدريبية والدراسات التجديدية التي تنقل الى الخريجين الذين هم في مجال العمل ما ينبغي ان يطلعوا عليه مما جد بعد تخرجهم.

٦/ التعليم الاهلي:

يعد التعليم الاهلي في المملكة رافداً مسانداً للتعليم الحكومي بجميع مستوياته، فهناك المدارس الاهلية الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعية. كما انه يسهم في دور ايجابي في تنمية القوى البشرية للمجتمع. ومن هنا نصت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على تشجيع الدولة للتعليم الاهلي في كافة مراحله، ويخضع لإشراف الجهات التعليمية المختصة فنياً وادارياً. ونظراً لما توليه المملكة العربية السعودية من اهتمام ورعاية للتعليم الاهلي فقد افردت له وثيقة سياسة التعليم فصلاً كاملاً يحدد اطاره وضوابطه واسسه العامة، وجاء في الوثيقة ما يلي:

١. تشجع الدولة التعليم الاهلي في كافة مراحله ويخضع لإشراف الجهات التعليمية المختصة فنياً وادارياً.
٢. الترخيص بافتتاح المدارس والمعاهد الاهلية خاص بالجهات التعليمية المختصة ولا يسمح به لغير السعوديين.
٣. يوضح نظام التعليم الاهلي الشروط التي يجب توافرها فيه والواجبات التي يلتزم بها.
٤. لا يحق للتعليم الاهلي ان يمنح الشهادات العامة في جميع مراحل التعليم. (الحامد؛ زيادة؛ العتيبي؛ متولي،٢٠٠٧، ص ١٨٤).

٧/ التعليم الفني والتدريب المهني:

ترجع الجذور الاولى لاهتمام المملكة العربية السعودية بالتعليم الفني الى عام ١٣٦٩ه عندما افتتحت أول مدرسة صناعية متوسطة بجدة لإعداد القوى البشرية المدربة التي يمكنها ان تسهم بفعالية في تنمية المجتمع السعودي بعد ان أدركت الدولة ان التعليم الفني دعامة صنع الحضارة الحديثة. وعلى الرغم من ان عدد الذين التحقوا بالمدرسة ٣٠ طالب الا ان هذا العدد بالرغم من ضآلته يمثل النواة الاولى لبداية نظام تعليمي لم تعرفه المملكة من قبل وهو نظام التعليم الفني. اما التعليم التجاري بدأ عام ١٣٨٠ه بافتتاح أربع مدارس تجارية في كل من الرياض الدمام مكة وجدة وقد ظلت الادارة العامة للتعليم الفني بوزارة المعارف هي المسئولة عن هذه الأنواع إلى ان تم انشاء المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني عام ١٤٠٠ه.وتشمل أنواع التعليم الفني ما يلي: (الحامد؛ وآخرون،٢٠٠٧، ١٥٣):

- التعليم الفني الصناعي.
- التعليم الفني التجاري.
- التعليم الفني الزراعي.
- التدريب المهني.

- الكليات التقنية

٨/ أنظمة تعليمية ذات أهداف نوعية:

يوجد في المملكة العربية السعودية الى جانب التعليم العام والعالي والفني، انواع اخرى من التعليم ذات اهداف نوعية متعددة. ويأتي اهتمام الدولة بهذه الانظمة جميعها في إطار المبادئ والسياسات الاجتماعية والتعليمية الرامية الى توسيع قاعدة التعليم، وتنويعه لمقابلة احتياجات الافراد والمؤسسات المختلفة، ولمواكبة الاتجاهات والمفاهيم التربوية المعاصرة مثل: التربية للجميع، التربية المستمرة والتربية من اجل التنمية. ومن أنواعه (الحامد؛ وآخرون،٢٠٠٧، ٢٠٧):

- تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تعليم الكبار ومحو الامية.
- مدارس تحفيظ القران.
- المعاهد العلمية.
- التعليم العسكري.
- التعليم الاجنبي.
- التعليم الصحي والطبي.

كما ويوجد أنظمة تقنية متعددة في الجامعات السعودية منها:

المكتبة الرقمية السعودية: هي أكبر تجمع أكاديمي لمصادر المعلومات في العالم العربي، حيث تضم أكثر من ٣١٠ آلاف مرجع علمي، تغطي كافة التخصصات الأكاديمية، وتقوم بالتحديث المستمر لهذا المحتوى؛ مما يحقق تراكماً معرفياً ضخماً على المدى البعيد. وتوفر المكتبة لجميع الجامعات السعودية مظلة واحدة، تقوم من خلالها بالتفاوض مع الناشرين حول مختلف القضايا القانونية والمالية، وفي هذا توفير كبير للمال وللجهود، من خلال التكتل تحت مظلة واحدة، تستطيع من خلالها أن تحصل على مزيد من المنافع والحقوق أمام الناشرين.

كما أنها توفر بيئة رقمية لمختلف الجامعات السعودية، والجهات البحثية المشتركة معها، ويوجد في هذه البيئة من المنافع والمزايا ما لا يمكن لجهة واحدة أن تقوم به، أو أن تصل إليه، ومن هذه المزايا:

- إدارة مركزية واحدة، تقوم بإدارة هذا المحتوى الضخم، وتحديثه باستمرار.
- تبادل مشترك للمنفعة، فأي جامعة ستستفيد مما توفره سائر الجامعات الأخرى، في أي حقل علمي.
- تعزيز مكانة الجامعات عند تقييمها، من اجل الاعتماد الأكاديمي، وذلك من خلال مصادر ثرية، وحديثة، وينشرها أفضل الناشرون العالميون.

- ردم الفجوة بين الجامعات السعودية، حيث تستطيع الجامعات الناشئة الحصول على نفس الخدمة التي تحصل عليها الجامعات السعودية الكبرى. (وزارة التعليم .(he.moe.sa.

انظمة ادارة التعلم "بلاك بورد": يستخدم في الجامعات وهو نظام لإدارة عملية التعليم ومتابعة الطلبة ومراقبة كفاءة العملية التعليمية في المؤسسة التعليمية، يتيح النظام فرص كبيرة للطلبة في أن يتواصلوا مع مقرراتهم الدراسية خارج قاعة المحاضرات في أي مكان وفي أي وقت وذلك من خلال أدوات متنوعة للاطلاع على محتوى المادة العلمية للمقرر والتفاعل معها بطرق ميسرة بالإضافة إلى التواصل مع أستاذ المقرر وبقية الطلبة المسجلين في نفس المقرر بوسائل إلكترونية مختلفة. ويتكون من أدوات ووسائل تتيح لأعضاء الهيئة التدريسية القدرة على بناء مقررات ديناميكية وتفاعلية بسهولة كبيرة مع إدارة محتوى هذه المقررات بطريقة مرنة وبسيطة وحتى يتمكن من القيام بالمهام اليومية للعملية التعليمية بشكل فعال.

تقويم نظام التعليم بالمملكة (وضع التوصيات والمقترحات) :

سعت الباحثة من خلال هذه المرحلة إلى وضع مقترحات لما يمكن أن تكون عليه الأنظمة الفرعية لنظام التعليم بالمملكة، وذلك للتغلب على المشكلات الأساسية، وتحسين نقاط الضعف. وقد تم ذلك من خلال التعرف على الحلول المختلفة للتغلب على تلك المشكلات التي تعوق نظام التعليم السعودي عن تحقيق أهدافه، من خلال ما أوصت به الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمشكلات التعليم السعودي، وفي ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية، وفيما يلي عرض لهذه الحلول:

الحلول المقترحة لحل مشكلات مدخلات النظام

أ-المدخلات الفكرية:

في ضوء ما تم عرضه من مشكلات المدخلات الفكرية لنظام التعليم السعودي، وبعد مراجعة ما تم التوصل إليه من آراء ومقترحات تتعلق بحلول هذه المشكلات، تم تحديد البدائل التالية:

فيما يتعلق بسياسة نظام التعليم، توصي الباحثة بما يلي:

- محاولة إعادة صياغة وثيقة سياسة التعليم بحيث يتم استنباط أفكار جديدة وحديثة تتواكب مع متطلبات العصر من التكنولوجيا.
- تشكيل لجنة خاصة لتوضيح أسباب عدم تطبيق بعض بنود السياسة التعليمية على أرض الواقع.

- إعادة صياغة وثيقة سياسة التعليم بأسلوب مناسب للجميع، والتأكد من وضوحها، وتسلسل أفكارها حتى يسهل فهمها واستيعابها، ومن ثم تطبيقها.
- العمل على تحديد الأساليب العلمية التي تضمن تحويل أهداف وثيقة سياسة التعليم إلى واقع يسهل تطبيقه.
- إعداد دليل لوثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية يسلم لكل معلم عند التحاقه بسلك التعليم. وتتفق دراسة الشهوان (٢٠١٢) مع ما سبق وتوصي بما يلي:
- إجراء دراسات حديثة لتحليل محتوى وثيقة سياسة التعليم في المملكة من أجل التحديث والتطوير وتبني التحليل الدوري للسياسة التعليمية، وتحديد الأهداف والغايات في ضوء المتغيرات الإقليمية والعالمية، على أن تكون الأهداف محددة وواضحة مع وضع معايير لقياس تحقيق هذه الأهداف.
- إعطاء المراحل الأولى من التعليم الاهتمام الكافي لأهميتها في غرس المبادئ المرغوبة.
- الاهتمام بالبحث العلمي والدراسات التي تتناول العملية التربوية والتعليمية.
- تبني مفهوم التخطيط لكل عمل تربوي، لما لذلك من أهمية ودور بالغين.
- المحافظة على الثوابت العقائدية في وثيقة سياسة التعليم والسياسات التعليمية.
- تبني المشاركة لجميع هيأت المجتمع في بناء السياسة التعليمية للدولة.
- التركيز في الجودة والنوعية في المخرجات التعليمية.

أما فيما يخص المناهج الدراسية، توصي الباحثة بما يلي:

- تدريب المعلمين على تدريس المناهج المطورة بشكل مكثف، وخاصة في المرحلة الابتدائية.
- إعادة بناء الخطة الدراسية بحيث تتناسب مع محتوى المناهج المطورة.
- تفعيل دور الطالب وفق المنظور البنائي.
- تدريب المعلمين مهنياً على توظيف الفكر البنائي في تدريس مناهج الرياضيات والعلوم المطورة. وفي هذا المجال توصي دراسة الأحمدي (٢٠١٢) بما يلي:
- إتاحة الفرصة للمجتمع في المشاركة بإعداد المناهج الدراسية بقصد زيادة المشاركة المجتمعية في البناء التعليمي والتطوير.

- المتابعة والتقويم المستمر للمناهج من قبل جهات مختصة بقصد إضافة ما يستحدث من نظريات واتجاهات جديدة ومعرفة ما وصلت إليه الدول المتقدمة في مناهجها والاستفادة من تجاربها.
- التركيز على المناهج التجريبية التي تتيح لطالب فرصة التجربة مما يؤدي إلى توسعه مداركه وتنمية المهارات العملية لديه.
- الحاجة إلى إدخال تعلم اللغة الانجليزية منذ الصف الأول للتعليم والالزام بها نظرا لكونها اللغة العالمية والحاجة الماسة لممارستها.
- الاستعانة بالوسائل التعليمية الحديثة التي تتيح لنا التنوع في المناهج المتبعة في التعليم خاصة ما يكون تجريبيا منها.

ب-المدخلات البشرية:

فيما يتعلق بالكثافة الطلابية أوصت دراسة الغامدي (٢٠١٦) بالآتي:

- الدراسة المتأنية لإحداث مدارس جديدة في القرى والهجر ذات الأعداد القليلة، أو دمجها دون إخلال برؤية الوزارة في نشر التعليم.
- أهمية التوسع عاجلاً في إنشاء المباني المدرسية الحكومية الكبيرة، والتخلص من المباني المستأجرة.
- الاستفادة القصوى من الطاقة الاستيعابية للمباني المدرسية الكبيرة، وتوفير الاحتياجات اللازمة.
- التوسع في التعليم الأهلي، وبالأخص المدارس الكبيرة وإسناد إدارة وتشغيل المدارس الصغيرة لجهات تعليمية أهلية وفق رؤية الوزارة الاقتصادية والتربوية.
- العناية بالنقل المدرسي وتوفيره لتغطية المناطق المتباعدة دون الحاجة لاستحداث مدارس جديدة.
- الاهتمام بالدراسات المستقبلية والاسقاطية لتحديد الاحتياجات الحقيقة من المعلمين والمعلمات.

فيما يتعلق بإعداد المعلم، توصي الباحثة بما يلي:

- الاستفادة المثلى من نتائج البحوث العلمية في إعداد المعلم النموذجي في مجال التربية.
- أن تثبت المؤسسات التعليمية القائمة على إعداد المعلم نجاحها بصفة دورية، وتجتاز اختبارات الجودة بشكل مستمر، وضمان الاستمرارية والتقويم الذاتي، والتحسين المستمر، ومطابقة الأسس والمتطلبات المعيارية المعتمدة في النظم

التعليمية في ضوء التوجهات الحديثة.كما توصي دراسة هويمل والعنادي (٢٠١٥) بما يلي:

- توظيف العوامل المختلفة المحيطة بالمملكة لبناء مؤسسات إعداد معلم على مستوى عال، ومن هذه العوامل زرع نظرية الاستثمار في رأس المال البشري بين أبناء المجتمع.
- الاسترشاد بالخبرات الأجنبية في إنشاء شبكة متخصصة للإعداد المهني للمعلم تعمل للربط بين أقسام التدريب المهني والمراكز البحثية ومراكز التربية المتخصصة يتم في إطارها التعاون بين مختلف الجهات لتبادل الخبرات وزيادة معارف المعلمين وقدرتهم على الابتكار والإبداع.
- العمل على توفير مجموعة من الأنشطة التي تنمي عادات القراءة الحرة، من خلال إعداد بعض الأدلة والمراجع الإرشادية في جميع المجالات لكي يستفيد منها المعلمون والطالب، وتستخدم كمصادر للمعرفة للاستزادة العلمية وتجهيز مكتبات المدارس بما يلزم لتنمية هذه العادات.
- إيجاد نظام لتبادل الطلبة المعلمين بين المملكة العربية السعودية والدول المتقدمة تربوياً (طالب زائر)، للحصول على خبرات تربوية ناجحة من هذه الدول.
- تعزيز دور المعلم وأهمية رسالته في المجتمع، وذلك بإقامة الندوات والمحاضرات لنشر ثقافة احترام المعلم وبيان حقوقه وواجباته.
- التأكيد على الشراكة المجتمعية بين أجهزة خدمة المجتمع، والمجتمع المحلي ومؤسساته والمسئولين عن التدريب بوزارة التعليم والجامعات، في إعداد برامج ودورات في إعداد بحوث مشتركة في هذا المجال.
- حفز الطلاب المعلمين على حضور الندوات والمؤتمرات وحلقات المناقشة العلمية والتربوية للوقوف على مستجدات ومستحدثات المجالات الأكاديمية والعلمية والتربوية.
- غرس قيم العمل لدى الطلبة منذ بداية سن التعليم، وهذا واجب المعلم، مما سيسهل الكثير أمام مؤسسات إعداد المعلم.
- تكثيف فترة التدريب العملي في مؤسسات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية، وذلك لأن هناك عدد من المهارات التي لا تكتسب إلا بالممارسة العملية المطولة.

- فرض رقابة أكبر من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي على مؤسسات إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية لضمان تطبيقها لمعايير الاعتماد والجودة كما يجب.

ج-المدخلات المادية:

فيما يتعلق بتمويل التعليم، توصي الباحثة بما يلي:

١-تأسيس جهاز رقابي ومحاسبي للتأكد من وصول الميزانية الى الجهة المستفيدة وتفعيلها بما يناسب أهداف النظام.

٢-تكثيف الخطط والبرامج الموجهة لمؤسسات القطاع الخاص؛ للتعريف بمشاريع المؤسسات التربوية في المملكة وخدماتها وتسويقها بما يسهم في خلق ثقافة مجتمعية تشجع على دعم مؤسسات التعليم، ورعاية أنشطتها مالياً.

٣-الاستفادة من التجارب الناجحة في شراكة القطاع الخاص في تمويل التعليم، وذلك بتجربة عدد منها في مؤسسات التعليم بالمملكة، وتطويعها بما يسهم في تنويع مصادر التمويل.

٤-التوجه نحو دراسة المقترحات المشار إليها في الورقة البحثية الراهنة، والاستفادة منها في تحسين واقع شراكة القطاع الخاص في تمويل التعليم السعودي، وذلك بتجربتها على عدد من المؤسسات التربوية. كما أوصت دراسة المالكي (٢٠١٣) بما يلي:

- التوجه نحو التمويل الذاتي من خلال استثمار كافة الموارد الطبيعية والبشرية المتاحة للمؤسسات التعليمية الاستثمار الأمثل، مع مراعاة العوامل الاجتماعية والتربوية.
- قصر المكافآت في التعليم العالي (الجامعي) وما يعادله على التخصصات التي يحتاج إليها سوق العمل، وكذلك التخصصات النادرة.
- فرض رسوم قيد رمزية أو مصاريف إدارية على الملتحقين بالكليات والأقسام النظرية في التعليم العالي (الجامعي) التي لا يحتاج إليها سوق العمل بالأخص حتى لا ينتج عن ذلك بطالة أو زيادة في معدلاتها.
- التوسع في التعليم الخاص، مراعاة أن يكون في متناول الأغلبية وتحت إشراف ورقابة الحكومة؛ حتى لا يغلب عليه الطابع التجاري إلى أن يثبت جدواه.
- إنشاء إدارة عامة لاقتصاديات التعليم تتبع للوزارة أو لكل مؤسسة تعليمية (جامعة)، تتولى كافة الأمور التي تتعلق بتنمية موارد المؤسسات التعليمية، والعمل على

استثمار الموارد التعليمية الاستثمار الأمثل من خلال ترشيد الإنفاق التعليمي ورفع كفاءة النظام التعليمي.

- التوسع في التعليم الفني والتقني والتدريب المهني مقابل الحد من التعليم الثانوي العام بما يتناسب مع المعدلات العالمية في هذا الشأن (وهي في حدود ٣٠%)، وزيادة الحوافز المادية والمعنوية لهذا النوع من التعليم بما يفوق تلك التي تقدم حاليا في التعليم الجامعي وما يعادله، وذلك للحد من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، ولتأهيل وتخريج أكبر عدد ممكن من العمالة المهنية والفنية لحاجة سوق العمل الماسة له، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى للحد من الهدر المتمثل في الانفاق التعليمي على التعليم العام والعالي.
- عقد ندوة أو مؤتمر سنوي يعني باقتصاديات التعليم بشكل عام في المملكة العربية السعودية، والمشاركة في الندوات العربية والعالمية في هذا المجال، والإفادة من نتائجها وتوصياتها قدر الإمكان.
- الإفادة من التجارب الحديثة للدول المختلفة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وهولندا والدنمارك واليابان وماليزيا وغيرها، ومن المنظمات الدولية المتخصصة في مجال تمويل التعليم وسبل تنمية موارد المؤسسات التعليمية.

أما فيما يخص المباني المدرسية توصي الباحثة بما يلي:

- العمل على توفير الأراضي الحكومية في المواقع التي تزيد فيها الكثافة الطلابية بالتوجه نحو شرائها
- حسن اختيار شركات المقاولات ذات الكفاءة في تنفيذ أعمال البناء للمباني المدرسية.
- دراسة إنشاء شركات لإدارة المشروعات التابعة لوزارة التعليم، تقوم بالأعمال الإشرافية على المقاولين والاستشاريين.
- الإسراع في التخلص من البيروقراطية، والعمل على تفويض الصلاحيات الكاملة لإنجاز المشروعات في وقت قياسي.
- التوسع في إشراك القطاع الخاص في تمويل بناء المباني المدرسية، من خلال تقديم بعض الامتيازات للمشاركين.

ثانياً: الحلول المقترحة لحل مشكلات عمليات النظام

فيما يتعلق بالسلم التعليمي، أوصت دراسة الأحمدي (٢٠١٢) بما يلي:

١-الحاجة إلى زيادة التأكيد على أهمية التعليم ما قبل المدرسة، والعمل على توفيره، وانتشاره بجميع مناطق المملكة وقراها ولجميع فئات المجتمع.

٢-التركيز على مرحلة ما قبل التعليم الإلزامي " الحضانة" والعمل على إكساب الطفل السلوكيات الاجتماعية والدينية وتنمية الجوانب العقلية والجسمية.
٣-الالتزام بفتح مدارس رياض الأطفال واعتبارها شرط أساسي لدخول الطفل المدرسة حيث يتم تهيئته فكريا ونفسيا للمرحلة التالية.

أما بالنسبة للتوصيات ذات الصلة بالإشراف، فتوصي الباحثة بما يلي:

١. تخفيف الأعباء الموكلة إلى المشرفيين التربويين، وتفريغهم للعمل الإشرافي، على سبيل المثال: إسناد متابعة العملية الإدارية في آلية الإشراف التربوي المباشر على المدرسة إلى الجهات المختصة بهذه العملية مثل إشراف الإدارة المدرسية والمتابعة الإدارية، وتفريغ المشرف التربوي لمتابعة الجانب الفني التربوي في العمل المدرسي.
٢. مراجعة خطط ومجالات الإشراف التربوي في وزارة التعليم وتعديلها بما يحقق التسهيلات والكفايات والمهارات والمعارف التي تتطلبها فاعلية الإشراف.
٣. معالجة الضبابية في صلاحيات المشرف التربوي في الجوانب المالية والفنية بما يخدم العمل التربوي، بحيث تكون هناك قائمة واضحة ومحددة بالصلاحيات التي يمكنه استخدامها في تطوير العمل التربوي مما يخفف من البيروقراطية.
٤. إعطاء المشرفين التربويين مزيداً من الصلاحيات التي تمكنهم من تأدية دورهم بفاعلية.
٥. أن تقوم وزارة التعليم بتوفير المخصصات المالية اللازمة لتنفيذ البرامج الإشرافية، وكذلك توفير الأجهزة، والوسائل التعليمية، والحوافز المادية للمشرفين التربويين اللازمة لنجاح العملية الإشرافية.
٦. إيجاد معايير محددة لاختيار المشرف التربوي وقائد المدرسة والمعلم.
٧. إقامة برامج تدريبية طويلة وقصيرة المدى لتوعية المشرفيين التربويين بمهام عملهم، وأساليب تنفيذها، ثم المتابعة بتأن وتدريبهم من خلال المواقف التي تقابله.
٨. توفير التوعية الإعلامية اللازمة للمشرفين التربويين لتوضيح أهمية التنمية المهنية لهم.
٩. إعداد برامج تأهيل خاصة بالمشرفين التربويين لممارسة دورهم الشمولي في العملية الإشرافية.
١٠.تأهيل المشرفين التربويين في مجال استثمار التكنولوجيا الحديثة في العملية الإشرافية وممارسة الإشراف عن بعد إذا أمكن.

١١.تحديد أهداف واضحة لمهام المشرف التربوي لمساعدته على تأدية دوره بسهولة ويسر.
١٢.تأهيل المشرفين التربويين في مجال الاتصال تحديدًا لبناء علاقات إيجابية مع المعلمين لسيادة مناخ عالٍ من الديمقراطية والثقة.
١٣.قيام المسؤولون عن الإشراف التربوي في وزارة التعليم بالعمل على تغيير نظرة بعض المعلمين للمشرفين على أنهم يتصيدون الأخطاء، عن طريق النشرات التي تبين أهمية الإشراف التربوي في تحسين العملية التعليمية، وأن المشرف التربوي هو زميل للمعلم، يسعون معاً إلى تحقيق أهداف مشتركة، منها: تحقيق أهداف الإشراف التربوي والعملية التعليمية.
١٤.زيادة فاعلية جهاز الإشراف التربوي بكل مجالاته عبر وضع نوع من أنواع المنافسة التي ينادي بها الإشراف الحديث، وذلك بين مديريات التعليم في المملكة لمن يقدم أفضل مستوى في الإشراف التربوي.
١٥.إقامة مؤتمرات وندوات للمشرفين التربويين يتم فيه تبادل الخبرات واطلاعهم على كل جديد في مجال الإشراف التربوي.

وفيما يتعلق بالتنمية المهنية للمعلمين، أوصت دراسة الأحمدي (٢٠١٢) بالآتي:

١-تصميم برامج التدريب وفق أولويات الاحتياجات التدريبية.
٢-اتخاذ التوجه الإسلامي أساسا عند تخطيط برامج تنمية المعلم.
٣-بناء برامج تنمية المعلم على أساس سد النقص الحاصل في برامج إعداده.
٤-بناء البرامج التدريبية للمعلمين على أساس الخبرات السابقة للمعلم والانطلاق منها.
٥-إشراك المعلمين والمدربين والمشرفين على مراكز التدريب وقادة المدارس والخبراء والمختصين في بناء البرامج التدريبية وتحديد جوانبها المختلفة.
٦-ربط أهداف البرنامج التدريبي بحاجات المعلمين ومشكلاتهم.
٧-ربط أهداف البرنامج التدريبي بمشكلات البيئة والمجتمع المحلي.
٨-المتابعة المستمرة لنتائج البرامج التدريبية عن طريق الزيارات الميدانية المستمرة من قبل المشرفين التربويين للمعلمين المتدربين في مدارسهم.
٩-أن تتصف برامج تنمية المعلم بالمرونة والاستجابة للمتغيرات.
١١-تخصيص جزء كاف من البرامج التدريبية للمهارات العملية والتطبيقات الميدانية.

بينما فيما يخص التقويم، أوصت دراسة الأحمدي (٢٠١٢) بما يلي:

١-الحاجة المستمرة إلى تحديد معايير للعملية التعليمية بمختلف عناصرها كتحصيل الطالب، ومواصفات المعلم، وكفاءته المنهج، والتقنية، والإدارة المدرسية، والتطوير.
٢-الحاجة للدراسات التربوية المستمرة والتي تناقش أهم الطرق التقويمية والمستحدثات منها والنظر إلى الطرق المستخدمة بالدول المتقدمة والاستفادة منها.
٣-الحاجة إلى تطوير أساليب التقويم من خلال استخدام التقنية الحديثة في مجالات إعداد الاختبارات وإدارتها وإعداد التقارير عنها.

الحلول المقترحة لحل مشكلات مخرجات النظام

فيما يتعلق بضعف ملائمة الخريجين لسوق العمل، أوصت دراسة الملثم والبصري (٢٠١٦) بما يلي:

- تقليص بعض التخصصات النظرية في التعليم العالي خاصة بعض التخصصات الاجتماعية والأدبية، والتي يعاني الخريج منها من عدم وجود فرص عمل ملائمة سواء في القطاع العام أو الخاص.
- زيادة الفرص في التعليم العالي لدراسة التخصصات العلمية المطلوبة بشكل أكبر في سوق العمل.
- تكثيف البرامج التطبيقية في مؤسسات التعليم العالي وربطها مباشرة بالميدان مع مؤسسات القطاع الخاص.
- إنشاء قاعدة بيانات تساعد الخريج على معرفة الأماكن الوظيفية التي تناسب تخصصه.
- ضرورة التنسيق بين مؤسسات العمل ووزارة التعليم والجامعات لوضع استراتيجيات التعليم العالي.

التحديات التي تواجه تنفيذ الآلية المقترحة:

-تهيئة البيئة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي (المجتمع المحيط) عن طريق نشر الوعي بين شرائح المجتمع ومن ضمنهم أولياء الأمور وإبراز أهمية دورهم ومشاركتهم في العملية التعليمية.
-تأهيل قيادات الميدان التربوي والمدارس والمعلمين حيث انهم يشكلون أكبر شريحة في وزارة التعليم وتمكينهم لتنفيذ المبادرات والبرامج النوعية المنطلقة من رؤية ٢٠٣٠.
-توفير البنية التحتية المناسبة لتنفيذ المبادرات والبرامج النوعية.
-تجهيز المباني المدرسية وتهيئتها وفق معايير عالمية لتنفيذ البرامج والمبادرات النوعية.

تطلعات نظام التعليم السعودي :

إن التعليم نظام ضخم، لا يمكن الحديث عن تطلعات له في صفحات، فهو نظام مع مجموعة من النظم الأخرى داخل منظومة كبيرة هي المملكة العربية السعودية، وهي بدورها منظومة ضمن منظومة أكبر هي الدول العربية والإسلامية وهكذا.

يضع حكيم (٢٠١٢، ص.ص ١٦٠-١٦٢) تطلعاته لنظام التعليم بالمملكة فيما يلي:

- لتكن البداية بسياسة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام ١٣٩٠هـ: إنها سياسة مستمدة من الدين الإسلامي، فهي ليست بحاجة إلى التعديل أو التغيير ولكنها بحاجة إلى تحويل أهدافها إلى واقع حي يتجسد في سلوك الطلاب لتكون مخرجات النظام التعليمي السعودي في مستوى السياسة التعليمية التي أشاد بها المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي.

- ثم المناهج: نعيش في عصر المعلوماتية، عصر التقنية المتطورة، عصر الحاسب الآلي؛ لذا على المناهج أن تعد الطالب للتعامل مع المعلومات بشكل فعال مثمر، وتعوده التفكير بوضوح، وكيفية الاتصال الفعال، وفهم البيئة البشرية، وفهم الأفراد والجماعات والتمكن من امتلاك الكفايات الشخصية. أي أن منهج المستقبل يجب أن يعلم الفرد ويدربه على كيفية التعلم، وكيفية العمل ومهارات التعاون، والقدرة على الاستقلال الذاتي وتحمل المسؤولية.

- ثم تمويل التعليم: إن العلاقة بين التعليم والاقتصاد علاقة طرية تبادلية، فازدهار أحدهما يؤثر على الآخر والعكس صحيح، ولذا كانت المملكة العربية السعودية حريصة على الإنفاق بسخاء على التعليم، ونشر مظلة التعليم لتشمل كافة أفراد الوطن ليس بالأمر اليسير وقد أنشئت وزارة المعارف (وزارة التعليم حالياً) إدارة عامة لاقتصاديات التعليم، وفتحت الوزارة قنوات مشاركة القطاع الخاص في مرحلة البناء التنموي للبلاد، وسوف يشهد المستقبل القريب في تمويل التعليم:

- تشجيع المشاركات الأهلية في تمويل التعليم، وقبول التبرعات من الأهالي والمؤسسات.
- الاتجاه لجعل المدارس والجامعات مراكز للإنتاج، وتدعيم برامج التعليم التعاوني.
- الارتقاء بالكفاية الداخلية لنظام التعليم، بخفض معدلات الرسوب والتسرب.
- تشجيع التعليم الأهلي، وإيجاد نوع جديد من المدارس شبه حكومي.
- تشجيع المحسنين لوقف جزء من أموالهم لصالح التعليم.

- ثم إدارة التعليم: يعد جهاز التعليم من أضخم أجهزة الدولة، وهذا الجهاز يحقق من الأهداف والإنجازات بقدر ما يتوافر له من إدارة، والإدارة عامل مهم ومؤثر في نجاح أو فشل أي جهاز أو مشروع أو نشاط، إن البلدان الفقيرة لا يعود فقرها إلى ندرة الموارد الاقتصادية فحسب، بل من أهم الأسباب لفقرها سوء إدارة ومواردها واستغلالها.

كما تتمثل تطلعات التعليم في المملكة العربية السعودية في:

- استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمة، والتواصل بين الطالب والمعلم من خلالها.
- استخدام أوسع للتقنيات المعاصرة في الإدارة، للحد من العمليات الإدارية التقليدية البالية، وزيادة الفاعلية من ناحية أخرى.
- منح مزيد من الصلاحيات للأجهزة داخل الوزارة، والإدارات التعليمية.
- التوسع في اللامركزية، مما يؤدي إلى تقلص دور الإدارة المركزية، ومنح العديد من الصلاحيات للإدارات التعليمية والمدرسية على وجه الخصوص.

- ثم تأهيل المعلم: من المسلم به أن المعلم هو عصب العمل المدرسي، فالمبنى الحكومي المتميز والمنهج الفريد في محتواه، والأجهزة المتطورة بالمدرسة لن تجدي نفعا مع معلم غير كفء والعكس صحيح، لذلك تحرص الوزارة منذ كانت مديرية للمعارف على توفير المعلم الكفء، ثم المعلم المعد إعدادا غير كافيا، من خريجي معاهد المعلمين الابتدائية ممن التحق بها وهو يحمل الشهادة المتوسطة، أو من خريجي الكليات المتوسطة.

والتطلعات المتعلقة بإعداد المعلم تتمثل في:

-سيكون إعداد وتدريب المعلم عملية مستمرة وإلزامية، وذلك لإثراء معلومات وقدرات المعلم في مجال تخصصه.

-أنشاء نظام للترخيص لمزاولة مهنة التعليم، مما يستلزم تجديد الرخصة كل فترة.

من جانب آخر طرح (النذير،٢٠١٦) ما اسماه "بخارطة طريق إصلاح التعليم في المملكة العربية السعودية "والتي جاء فيها:

١-بناء خارطة طريق لتحديد اهم الأولويات ثم برمجتها زمنيًا.

٢-التوجه نحو هندسة العلاقات بين التعليم العام والتعليم العالي.

٣-تبني أفضل الممارسات المحلية والعمل على احلالها تدريجيًا موضع التنفيذ.

٤-تقييم المشاريع والبرامج الحالية وإيقاف ما ثبت ضعفه.

٥-تطبيق فكرة "مراتب المعلم" ووضع نظام حوافز للمعلم الفاعل والمتميز.

٦-تمكين مدير المدرسة "القائد التربوي" بمعظم الصلاحيات للعمل بقوة في المدرسة.

٧-تعميم فكرة "جائزة التعليم للتميز" لتشمل قطاع التعليم العالي.
٨-إعادة النظر في سلم رواتب أعضاء هيئة التدريس ووضع حوافز تشجيعية للأعمال العلمية النافعة للبلاد.
٩-فتح المنافسة للقطاع الخاص في تأليف الكتب وفقًا لوثائق المنهج وإعطاء الفرصة للمناطق لاختيار الشركة الأفضل.
١٠-الالتفاف لمدخلات كليات التربية ووضع حوافز للملتحقين بها واختيار أفضل المتقدمين للجامعات.
١١-اعتماد فكرة المدارس الثانوية المتخصصة في الرياضيات والعلوم والتقنية والإدارة التي يعمل عليها مشروع تطوير.
١٢-إعادة هندسة المقررات لتشمل جوانب مهاريه وأخرى انفعالية.
١٣-التركيز على ان تكون المدرسة هي وحدة التطوير مباشرة، وهذا يقتضي فك المركزية شيئًا فشيئًا ليتحول من الإدارة العليا ويتجه للمدرسة.
١٤-لتكن المرحلة الثانوية بديلًا عن السنة التحضيرية في الجامعات، بحيث تقوم لجنة متخصصة بحياكة نسيج المرحلتين ليبدو متينًا يهيئ الطالب مبشرة للجامعة ونهجها.
١٥-لتكن قاعدة ٨٠%-٢٠% حاضرة اثناء بناء خارطة طريق التعليم، فإذا حددت القضايا الكبرى (٢٠%)يتم مباشرة العمل بها بعيدًا عن الضوضاء.
١٦-واخيرًا، فلكي ينجح التخطيط للتعليم ويحقق أهدافه لابد من مشاركة جميع المعنيين "فالتعليم والتربية" حياة امه ولا مجال للفكر الفردي.

المـــــراجع:

أولا: المراجع العربية

الأحمدي، أمل رجاء .(٢٠١٢). نظم التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة، **دراسات تربوية واجتماعية -مصر**، مج ١٨، ع ٤، ٤٥٥-٥٤٠.
الإدارة العامة للتخطيط والسياسات. (٢٠١٢). **المؤشرات التربوية**. الرياض: مطابع الهلال.
بدران، شبل. (١٩٩٩). **التربية والجميع**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
بدران، شبل. (٢٠٠٤). **نظم التعليم في الوطن العربي**. الاسكندرية: دار المعرفة.
برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠. (٢٠١٥). المملكة العربية السعودية.

الجابري، نياف بن رشيد. (٢٠١٠). كفاءة التعليم العام في المملكة العربية السعودية: نموها، ومكوناتها، ومحدداتها، وخيارات الترشيد، **رسالة التربية وعلم النفس - السعودية**، ع ٣٥، ٢٣٥-٢٥٥.

الحاج، رائد (٢٠١١). **الإشراف التربوي الحديث**. الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.

الحامد، محمد؛ زيادة، مصطفى؛ العتيبي، بدر؛ متولي، نبيل. (٢٠٠٢). **التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل**. الرياض: مكتبة الرشد.

الحربي، حياة بنت محمد. (٢٠١٦). الرضا الوظيفي لعضوات هيئة التدريس بكليات جامعة أم القرى في ضوء معايير الجودة الشاملة للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد، **مستقبل التربية العربية**. مج. ٢٣، ع. ١٠٠، ٢٠١-٢٩٢.

الحربي، محمد بن محمد. (٢٠١٥). بدائل مقترحة لتمويل التعليم في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية "جامعة الملك سعود أنموذج"، **مجلة كلية التربية (جامعة بنها) -مصر**، مج٢٦، ع١٠٣، ١٤١-١٧٢.

الحربي، قاسم بن عائل؛ والمهدي، ياسر فتحي الهنداوي. (٢٠١٢). **نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية: الواقع والمأمول**، الرياض: مكتبة الرشد.

الحقيل، سليمان. (١٩٩٩). **نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**. الرياض: مكتبة الملك فهد.

الحقيل، سليمان بن عبد الرحمن. (٢٠٠٣). **نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية: الجذور التاريخية لنظام التعليم، الأسس، الأهداف وبعض وسائل تحقيقها، الاتجاهات، نماذج من المنجزات**. الرياض: مطابع الحميضي.

حكيم، عبد الحميد. (٢٠١٢). **نظام التعليم وسياسته**. القاهرة: مكتبة ايتراك.

الخميسي، السيد سلامة، (١٤٢٨)، معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم (رؤية منهجية)، **اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستين)-القصيم**

الدحيلان، سلمان؛ وحياتي، عمر. (٢٠١٥). التسرب الدراسي وسط طلاب الجامعات السعودية: كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نموذجاً، **المجلة العلمية لجامعة الإمام المهدي -جامعة الإمام المهدي -السودان**، ع٥، ١-٣٨.

الدخيل، فهد بن عبد العزيز. (٢٠١٦). معوقات توظيف نتائج البحث التربوي في تطوير منهج اللغة العربية بمراحل التعليم العام والحلول المقترحة من وجهة نظر

خبراء تطوير المناهج والمشرفين التربويين، **مجلة العلوم التربوية -جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية -السعودية**، ع٧، ٣١٩-٣٩٥.

الذبياني، منى سليمان. (٢٠١٤). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنيا وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية، **دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق -مصر**، ع٨٥، ١٠٣-١٧٢.

الذبياني، منى سليمان حمد؛ والجميلي، مها بنت ناصر عبد الله؛ ونصر، عزة جلال مصطفى. (٢٠٠٦). **سياسة ونظام التعليم في المملكة العربية السعودية**. الرياض: مكتبة الرشد.

الرميح، فاطمة محمد. (٢٠١٤). تقنيات التعليم وتطبيقاتها في المناهج، **دراسات تربوية اجتماعية**، مصر ،ع٣٣٨،١-٣٢١

الرويلي، سعود بن جبيب. (٢٠١٣). معوقات تنفيذ آلية الإشراف التربوي المباشر على المدرسة بفاعلية في مدارس مدينة عرعر كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس، **مجلة التربية (جامعة الأزهر)، مصر**، ع١٥٣، ج٢، ١٠٢-١٣٤.

الزامل، محمد بن عبد الله. (٢٠١٥). دراسة مقارنة بين نظامي التعليم الثانوي (السنوي / المقررات الدراسية) بالمملكة العربية السعودية في ضوء أداء الطلبة لاختبارات القبول، ومعدل السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود، **مجلة العلوم التربوية -كلية التربية -جامعة الملك سعود -السعودية**، مج٢٧، ع١، ٨٧-١٠٦.

الزامل، محمد. (٢٠٠٨). **تصور مقترح لمواجهة بعض مشكلات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء صيغة التعليم الاساسي**. رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة الملك سعود، كليه التربية، قسم التربية: الرياض.

زلوف، منيرة. (٢٠١٤). التسرب المدرسي كأحد أوجه أزمة المنظومات التربوية العربية، **مجلة عالم التربية -المغرب**، ع٢، ١٨٦-٢٠١.

السبيعي، خاد مرزم. (٢٠٠٥). العوامل المؤدية إلى ضعف مشاركة الطلاب في الأنشطة الطلابية ووسائل التغلب عليها من وجهة نظر الطلاب بجامعة الملك سعود، **مجلة رسالة الخليج**، العدد ٩٤.

السنبل، عبد العزيز؛ الخطيب ، محمد؛ متولي، مصطفى؛ عبد الجواد، نورالدين. (٢٠١٦). **نظام التعليم في المملكة العربية السعودية**. الرياض: دار الخريجي للنشر.

سنقر، صالحة. (٢٠٠٨). **الإشراف التربوي**، دمشق: جامعة دمشق.

الشايع، فهد بن سليمان؛ وعبد الحميد، عبد الناصر، (٢٠١١)، مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية (آمال وتحديات)، **المؤتمر العلمي الخامس عشر (التربية العلمية: فكر جديد لواقع جديد) – مصر**، ١١٣-١٢٨.

الشراري، عبد الله بن علي .(٢٠١٢). **تسرب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة القريات: الأسباب والحلول المقترحة.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الشراري، فهد مدالله ؛ الهرش، عايد حمدان .(٢٠١٤).**درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لأدوات التكنولوجيا الحديثة والمعوقات التي تواجههم في منطقة الجوف**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الاردن

الشرقاوي، عادل عبد الله؛ والخزاعلة، محمد سلمان. (٢٠١١). معوقات الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريتي تربية محافظتي القريات وتبوك، **مجلة البحث العلمي في التربية**، مصر، ع١٢، ج١، ٧١ ـ٨٥.

الشمري، أحمد بن صالح. (٢٠١٦). **إسهام القطاع الخاص في دعم برامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الشهراني، علي بن معجب .(٢٠١١). تصور مقترح لإنشاء مركز وطني للتنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء فلسفة التعليم المستمر، **مجلة رابطة التربية الحديثة ـمصر**، مج ٤، ع ١١، ٢٧١ ـ٣٤٠.

الشهري، زانة عبد الرحمن. (٢٠١٥). أثر المركزية في جودة تطبيق النظام الفصلي في مدارس البنات بمنطقة الرياض، **التربية (جامعة الأزهر) ـمصر**، ع١٦٢، ج٤، ٦٤١-٦٧٣.

الشهري، عبد الله. (٢٠١٦). دور النمط القيادي لمدير المدرسة في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في مدارس إدارة التربية والتعليم، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، مج٥، ع١٢، ٢٨٨-٢٩٨.

الشهوان، عبد العزيز بن شهوان. (٢٠١٢). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين**، مج ١٣، ع ٣، ٤٠٥-٤٤٠.

الشهوان، عبد العزيز؛ الخثلان، منصور؛ والربيعة، صالح؛ والموسى، عبد الرحمن. (٢٠١٣). توافق سياسة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية مع قضايا تطوير التعليم الجامعي الحديثة، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية**، ع ٣٨، ج ١، ٥٧-٨٧.

الصائغ، عبدالرحمن احمد، (٢٠٠٧)، الاعتماد الاكاديمي وضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية مع إشارة خاصة الى التجربة السعودية ، ورقة عمل في **المؤتمر العربي الثاني للجودة والاعتماد الاكاديمي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، شرم الشيخ-مصر ٢٧-٣١ مايو ٢٠٠٧**

الصائغ، عبد الرحمن احمد، (٢٠١٤)، التحليل الشامل للنظام التعليمي في ضوء المعايير الستة والمؤشرات المنبثقة عنها: منحى معاصر لمفهوم الجودة وتطبيقاته التربوية في مدارس التعليم العام. ورقة عمل مقدمة: للمؤتمر **العالمي نحو العدالة في التعليم والجودة والتعلم الفاعل: منحى النظام، والذي تنظمه وزارة التربية والتعليم بمشاركة منظمة اليونسكو -الرياض**

عبد الجواد، نور الدين؛ ومصطفى، متولي. (١٤١٦ه). **التعليم الأهلي ومسيرة التعليم في المملكة العربية السعودية: أنموذج مدارس الرياض للبنين والبنات.** الرياض: مدارس الرياض للبنين والبنات.

عبد العال، أحمد عبد النبي؛ وأحمد، أحمد نجم؛ والقاضي، خالد سعد. (٢٠١٤). رؤية مستقبلية لتطوير نظام التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة الأسترالية، **المجلة التربوية -مصر**، ج٣٥، ١٥٧-٢٣٢.

العتيبي، فهد. (٢٠٠٤). **اسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية**. رسالة دكتوراه (غير منشورة)**.** جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الادارة التربوية: الرياض.

العتيبي، منير؛ السويلم، بندر. (٢٠٠٢). **اهداف التعليم المبكر (رياض الاطفال) بالمملكة العربية السعودية**. دراسة مقدمة الى مركز البحوث التربوية بكلية التربية جامعة الملك سعود.

عزازي، فاتن. (٢٠١٢). **نُظم التعليم بالمملكة العربية السعودية**. الرياض: دار الزهراء.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٩). **أسس التربية الحديثة ونظم التعليم**. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

العقيل، عبد الله. (٢٠٠٥). **سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية**. الرياض: مكتبة الرشد.

عليان، سلمان صالح وآخرون. (٢٠١٠). **الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق**. عمان: الأردن: دار زاهر للنشر.

العمري، مها. (٢٠١٦). منهج تحليل النظم في التعليم بين صعوبات التطبيق ومتطلبات النجاح، **المعرفة (وزارة التربية والتعليم السعودية) -السعودية**، ع٢٤٧، ٦٨-٧٣.

العنزي، أمل خلف. (٢٠١٦). الجدوى الاقتصادية للتعليم في المملكة العربية السعودية: دراسة التكلفة والعائد من التعليم، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية**، ع٧٦، ٣٠٥-٣٤١.

العوران، إبراهيم عطا الله. (٢٠١٠). **الإشراف التربوي ومشكلاته دراسة ميدانية تقويمية**. عمان، الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

عياصرة، معن. (٢٠١١). **نظم وسياسات التعليم**. الاردن: دار وائل للنشر.

الغامدي، حمدان؛ عبد الجواد، نور الدين. (٢٠٠٥). **تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية**. الرياض: مكتبة الرشد.

الغامدي، سعيد بن محمد؛ وعابدين، محمود عباس. (٢٠١٦). مؤشر معدل (طالب / معلم) بالمملكة العربية السعودية رؤية في ضوء المقارنات الدولية، **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث -مؤسسة المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث - فلسطين**، مج٢، ع٧،٩٣-١٠٧.

الغامدي، حمدان أحمد؛ وعبد الجواد، نور الدين محمد. (٢٠١٠). **تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية**، ط٣، الرياض: مكتبة بن رشد.

فرج، عبد اللطيف حسن فرج. (٢٠٠٨). **نظام التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

فليه، فاروق عبده؛ وعبد المجيد، السيد محمد. (٢٠٠٥). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**. الأردن: دار المسيرة.

القحطاني، سالم سعيد، (٢٠٠٤)، مستقبل الاستثمار في المملكة العربية السعودية، **بحث مقدم لمؤتمر الاستثمار والتمويل، تطوير الإدارة العربية لجذب الاستثمار،** المنعقد في شرم الشيخ في الفترة من ٢٠٠٤م/ ٥/٨/١٢، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

المالكي، عبد الله بن محمد. (٢٠١٣). بدائل تمويل التعليم العالي الحكومي في المملكة العربية السعودية، **المجلة السعودية للتعليم العالي -السعودية**، ع ١٠، ١١٣-١٤٧.

مجلة التوثيق التربوي. (٢٠٠٨).**ضوابط تكليف شاغلي الوظائف التعليمية وآلياته**. الرياض: وزارة التربية والتعليم

محمد، مصطفى. (٢٠١٣). **التربية المقارنة في نظم التعليم ومدارس التربية الرياضية**. الاسكندرية: دار الوفاء.

محمد، عبد الرحيم دفع. (١٤٢٧). **المناهج من منظور عام ومعاصر**. مكتبة الرشد، الرياض.

مخلص، محمد محمدي. (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير مشاركة كلفة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض التجارب العالمية، **المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي**، اليمن، مج١٠، ع٢٧، ٣-٣٢.

مرعي، ابراهيم؛ / الرشيدي، ملاك. (د.ت). **السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية**. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

المصوري، على بن محمد. (١٩٩٢). دراسة تحليلية للأسس التي يقوم عليها النظام التعليمي السعودي كما وردت في السياسة التعليم، **مجلة رسالة الخليج العربي،** العدد ٤٠، السنة ١٢.

المضواحي، عبدالعزيز بن محسن. (٢٠١٦).**استشراف مستقبل الاشراف رؤية تحليلية لواقع الاشراف التربوي في المملكة العربية السعودية**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية

المطيري، خالد فهد. (٢٠١٥). **منبئات الرضا الوظيفي: مرشد التربية الخاصة نموذجاً،** مجلة كلية التربية -عين شمس -مصر، ع٣٩، ج٢، ١٦٥-١٨٠.

المقبل، محمد بن سعود، (٢٠٠٩)، تحليل نظام التعليم الثانوي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية على مستوى مكوني الأهداف والإدارة، **ورقة عمل**

مقدمة إلى الملتقى الأول للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، ٢٢-٢٤/ ١/١٤٣٠هـ.

الملثم، نجاة أحمد؛ والبصري، ليلى صالح. (٢٠١٦). تخصصات التعليم العالي وسوق العمل بالمملكة العربية السعودية وتحديات الخريج: دراسة حالة بالمنطقة الشرقية، **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية -مركز جيل البحث العلمي - الجزائر**، ع٢٦، ١٣٣-١٤٩.

المهيدب، عبد الله بن إبراهيم. (٢٠١٣). التعليم الهندسي في المملكة العربية السعودية: الواقع والتحديات، **المجلة السعودية للتعليم العالي-السعودية**، ع ٩، ١١-٢٧.

موجز خطة التنمية العاشرة وأولوياتها ٢٠١٥-٢٠١٩م .(١٤٣٦ه). المملكة العربية السعودية: وزارة الاقتصاد والتخطيط.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (٢٠١١). **معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي**

هلال، ناجي عبد الوهاب؛ والشايع، علي بن صالح. (٢٠١٦). تطوير الدراسات العليا في الجامعات السعودية باستخدام مدخل تحليل النظم على ضوء متطلبات الجودة والاعتماد، **مجلة العلوم التربوية والنفسية -البحرين**، مج١٧، ع٢، ٤٨٥-٥٣١.

هويمل، ابتسام؛ والعنادي، عبير. (٢٠١٥). تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، مج٤، ع٢، ٣١-٥٠.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٢). **دليل الإرشادي لتقويم المتعلم التعليم الثانوي "نظام المقررات"**. الرياض: الوزارة.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٤). **تطور التعليم التقرير الوطني للمملكة العربية السعودية**. الرياض: الإدارة العامة للدراسات والبحوث التربوية.

وزارة التعليم السعودية. (٢٠١٥). **الخطة الدراسية في النظام الفصلي**. الرياض، وكالة المناهج والبرامج التربوية. وزارة التعليم.

وزارة التعليم العالي. (٢٠١٣). **واقع الانفاق على البحث العلمي والتطوير في المملكة**. الرياض: الادارة العامة للتخطيط.

وزارة المعارف. (١٤١٦هـ). **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**. الرياض: مطابع البيان.

اليازحي، نجاة عبد الرحمن ،(٢٠٠٤)، السياسة العامة في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية، **ورقة عمل في مؤتمر علم اللغة الثاني (اللغة العربية في التعليم العام)**، جامعة القاهرة – كلية دار العلوم قسم اللغة والدراسات السامية والشرقية، مصر.

يونس، مجدي محمد؛ والعبيد، إبراهيم (٢٠١٣). تصور مقترح لرفع كفاءة جاهزية المدارس الثانوية لإدارة لأزمات المدرسية بمنطقة القصيم، **مستقبل التربية العربية ـمصر**، مج ٢٠، ع ٨٧، ٢٤٧ـ٣٤٠.

تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس في جامعة صلاح الدين – أربيل وفقًا لتصنيف بلوم المعرفي

إعـــــــداد
أ.م.د/ سلوى أحمد أمين
كلية التربية الأساس/ جامعة صلاح الدين/ أربيل_

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحليل وتقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس/ جامعة صلاح الدين- أربيل، تمثلت حدود البحث بأسئلة الامتحانات النهائية للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) الدور الأول في كلية التربية الأساس/ جامعة صلاح الدين-أربيل، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بشقيه المسحي والتحليلي، تكون مجتمع الدراسة من جميع أسئلة الامتحانات النهائية النظرية التي وضعها المدرسون في كلية التربية الأساس لنهاية العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) / الدور الأول، ثم قامت الباحثة - بشكل عشوائي- باختيار (١٥) اختباراً (أسئلة الإمتحانات) لكل قسم من الاقسام العلمية والإنسانية البالغ عددها (٦) اقسام، وزعت بالتساوي على المراحل الدراسية الأربع ،وبذلك أصبح عدد الامتحانات (٩٠) امتحاناً (اختباراً)، وبالنسبة المئوية البالغة (٥١,٧٢%) والتي مثلت عينة الدراسة. للتحقق من أهداف الدراسة صممت الباحثة إستمارة خاصة لإستخدامها معياراً لتحليل أسئلة الإمتحانات، حيث تكونت هذه الاستمارات من جميع مستويات المجال المعرفي تبعاً لهرم بلوم، مقابل كل مجموعة من الأفعال أو المحتويات التي تصفها، للتأكد من صدق الأداة، فقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وبعد تحليل آراء المحكمين استخرجت المعدلات النسبية لكل عنصر كما حددها هؤلاء الخبراء والمحكمون، حيث تراوحت بين (٨٩%-٩٠%) على مستويات الأهداف المعرفية، ولإيجاد ثبات أداة المحكمين، أخذت الباحثة عينة عشوائية من أسئلة الامتحانات بلغت ١٥% من ورقة الاسئلة، حللتها الباحثة حسب المستويات المعرفية مرتين وبفارق زمني قدره (٤) أسابيع لإيجاد اتفاق الباحثة مع نفسها عبر الزمن، وكذلك أعطتها إلى محلل آخر وطلبت منه تحليلها على وفق المعيار المحدد للتحليل، وبعد ذلك أوجدت الباحثة نسبة الإتفاق بينها وبين المحلل الآخر وذلك بإستخدام معادلة سكوت، وجرى معالجة بيانات البحث بالوسائل والمعادلات الإحصائية حسب حقيبة العلوم

الاجتماعية SPSS، وإن أهم ما توصلت إليه البحث من نتائج هو، أنّ الامتحانات النهائية في كلية التربية الاساس بجامعة صلاح الدين للعام الدراسي في الدور الأوّل تركز بدرجة كبيرة على المستويات الثلاث الأولى من مستويات هرم بلوم المعرفي والمتمثل بالتذكر والفهم والتطبيق، ونجد أنّ نسبة ضئيلة من أسئلة الامتحانات النهائية تركز على مستوى التحليل والتركيب والتقويم، واستناداً إلى ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي تم عرض بعض التوصيات والمقترحات.

Abstract:

The study aims to analyze and evaluate the questions of the final exams of the departments of Faculty of Basic Education / SalahaddinUniversity - Erbil, the limitation of the studyrepresents the final exam questions for the academic year (2016-2017). The researcher has used the descriptive method in both the survey and the analytical. The population of the study are all the final theoretical examination questions that were set by the teachers at this faculty for the end of the academic year (2016-2017) / first setting. Then the researcher randomly selected (15) test question papers for each of the scientific and literal departments which are (6) departments and they are distributed over (4) courseworkstages thus it becomes (90) exams (tests) and their percentage of (51.72%) which isrepresented Sample of the study ,in order to investigate the aims , the researcher has designed a special form , to be used as a criterion for the analysis of the exam questions, which were formed from all the levels of the cognitive field according to Bloom's pyramid, for each group contents are described, to verify the validity of the tool, it was presented to a group of experts and specialists in the field of curriculum and teaching methods as jury members, and after analyzing the views of the researcher, she extracted the relative rates of each elementranging from (89% -90%) of levels of cognitive goals. In order to find outthe reliability of the study,the researcher took a

random sample of 15% of the questions paper to be analyzed by her according to the cognitive level twice and with adifferent time about (4) weeks to find the researcher's reliability work during this time, as well as then the researcher asked otherto another analystso as to analyze it according to the specific criterion of analysis, after that the researcher created and find out the proportion of agreement between her work with the other analyst by using the equation Scott, methods and data analyzingin this research are processed according to the SPSS social science portfolio, the most important findings of the search results is that, the final exams in the College of Basic Education at the University of Salahaddin for the academic year in the first setting focused mostly on the levels of the first three levels of Bloom's cognitive knowledge of memory, understanding and application, and we find that a small percentage of final exam questions focused on Level of analysis, synthesis and evaluation, and based on thesefindings of the current study some recommendations and suggestions are presented

مشكلة البحث Research Problem:

إنّ أسئلة الامتحانات النهائية في كلية التربية الأساس هي إحدى الوسائل التقويمية المهمة التي تساعد الطلبة على توظيف معلوماتهم وتثبتها وتكاملها مما يسهّل عمليتي الإحتفاظ بهذه المعلومات وانتقالها، وهما الهدفان الأساسيان للتعلم، ونوعية هذه الأسئلة بمستوياتها المختلفة المعرفية، الانفعالية، المهارية، لها أهمية كبيرة فالأسئلة جيدة الإختيار تولد أفكاراً أوعقلاً مدركاً لدى الطلبة، بينما الأسئلة الرديئة التي تؤكد على الحفظ دون الفهم فأنّها توصل الطالب إلى النجاح دون فهم وتطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة، إذ الأسئلة تكون عملية هادفة تحقق التعلم المنشود لدى الطلبة وتوفر تغذية راجعة، فهي الأساسية في تقويم الطلبة والعملية التدريسية. إنّ الاختبارات تعتبر وسيلة من الوسائل الهامة التي يعتمد عليها قياس وتقويم قدرات الطلاب على اختلاف مستوياتهم (المدرسية، والجامعية)، وهي تهدف كذلك إلى الكشف عن عناصر النجاح وتشخيص نقاط الضعف لدى الطالب من أجل الارتقاء وتطوير المستوى، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يتم بوساطتها الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية أو النواتج

التعليمية، وما يقدمه الأستاذ الجامعي من نشاطات تعليمية مختلفة تساعد على وضع الكفايات التحصيلية لدى الطالب الجامعي، وإنّ عدم اهتمام الأستاذ الجامعي بعمله وخاصة ما يتعلق منه بالجانب التقويمي، وما يتضمنه من أساليب متنوعة في وضع الامتحانات والتي تعد المعيار الوحيد القائم في تصنيف قدرات الطالب، وربما يكون أحد الأسباب الرئيسية لتدني مستوى التحصيل الدراسي بشكل عام والتحصيل في التعليم العالي (كلية التربية الأساس) بشكل خاص. ونظراً للمشكلات التي يعاني منها الطلبة في عدد من التخصصات (وخاصة العلمية) منها وكثرة الرسوب ترجع إلى عدم التعامل بشكل كافٍ مع فن وضع الأسئلة وكيفية صياغتها وشروطها ومستوياتها وتطبيقاتها، فتولدت لدى الباحثة فكرة إجراء دراسة تقويمية وتحليلية للأسئلة الامتحانية في كلية التربية الأساس لنهاية العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) على وفق تصنيف بلوم المعرفي، بذلك تتمثل مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن السؤال الآتي: **"ما مدى ملاءمة أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس لتصنيف بلوم المعرفي؟"**

أهمية البحث Research Significance:

إنّ الممارسات التقويمية قديمة قدم الإنسان ومصاحبة له في كل أعماله، وقد تطورت كلّما تعددت وتعقدت المواقف الحياتية، وإنّ عملية التقويم تستمد أهميتها من دورها في توجيه العملية التربوية وشموليتها لجميع جوانب النمو (معرفية، وجدانية، مهارية)، واهتماماتها المتوازنة بين تنمية شخصية المتعلم والعوامل المؤثرة في تحقيق الأهداف التعليمية (عودة،٢٠٠٢: ٦).

وإنّ أهمية التقويم تعدُّ أكثر إتساعاً، ومن المفاهيم الأربعة التي هي: التقييم والقياس والاختبارات والعملية الاختبارية، فالتقويم عامةً يستخدم أدوات قياس نوعية وكمية إذ يمكن أن تشمل برامج التقويم على أساليب نوعية مثل السجلات والملاحظات وعينات من أعمال الطلاب، والغرض الأساس للتقويم هو الحكم على جودة الأداء أو الإجراء أو البرامج من حيث درجة تحقق كل منها للاهداف أو المستويات المرجوة، ومفهوم التقويم من حيث هذا المنظور يمكن أن يطبق في مختلف المواقف التربوية سواء أكان تقويم أفراد أو تقويم مشروعات وبرامج أو تقويم نظام المدرس برمته، فمثلاً يمكن الاسترشاد بهذا المفهوم لتعرف مدى فاعلية أنشطة تعليمية معينة وفقاً للمحكات محددة ومعرفة ما إذا كان تأثير نشاط أو برنامج تعليمي معين أفضل من تأثير نشاط أو برنامج آخر، وبذالك تتعدد أدوار التقويم في المجالات التربوية، فالتقويم له دور في تدريب المعلمين وتهدئتهم وأنشطتهم وفي عمليات بناء المناهج الدراسية وفي التجارب الميدانية التجددية

المتعلقة بتحسين عملية التعليم والتعلم، وفي انتقاء أفضل الأساليب والتقنيات التربوية لخدمة العملية التدريبية وتجويدها ومتابعة التقدم الدراسي وتحديد مستواهم التحصيلي (علام،٢٠٠٩: ٣٤).

ويمتاز العصر الحالي بالتقدم العلمي والتكنلوجي، ومواكبة هذا العصر تتطلب تطوير النظام التعليمي بشكل عام ونظام الجامعات التقنية بشكل خاص، وذلك من خلال تطوير أدوات قياس الدارسين وفقاً للمعايير العلمية التي تتلاءم مع متغيرات ومتطلبات العصر وسوق العمل والابتعاد عن النمط التقليدي، ولا شك أنّ التقويم يشكل البنية الأساسية فيما يتعلق بتطوير النظام التعليمي (الظاهر،١٩٩٩: ٢٠٣).

إنّ التقويم ركن اساسي من أركان المنهج وفق الفلسفة الحديثة وعنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية، فمن خلاله يمكن الاستدلال على مدى تحقيق الأهداف التعليمية ومن ثم توجيه العملية التعليمية وتطويرها مستقبلاً (البغدادي،١٩٨٨ :٣).

والتقويم عملية شاملة لجميع أركان العملية التعليمية من معلم ومتعلم ومنهج وتشمل كذلك الإدارة المدرسية والكتب وطرائق التديس والبرامج التلفزيونية التربوية والإذاعة المدرسية ومجالس الآباء والأمهات وبرامج تفريد التعليم من له علاقة بعملية التعليم (عودة،٢٠٠٢: ٦).

إنّ الامتحانات تلعب دوراً كبيراً وحاسماً في تقرير مستقبل الطالب الدراسي والعملي، ستبقى شيئاً مثالياً إذ أخذنا في الاعتبار أموراً أخرى تجري في المجتمع، وأصبحت الهدفَ الأوّلَ والأخير الذي يسعى إليه الطلبة والأهل والمدرس (الخوري،٢٠٠٨: ٢٠١)، وتعتبر الاختبارات وسيلة من الوسائل الهامة التي يعول عليها قياس وتقويم قدرات الطلاب ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يتم بواسطتها أيضاً الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية أو النواتج التعليمية (النجار،٢٠١٠ :٧٩) وانسجاماً مع هذا التوجه تكمن أهمية البحث لتؤكد على:

١- أهمية عملية التقويم نفسه ثم على الأدوات التي تستخدم في جمع البيانات عن الظاهرة المراد إصدار الحكم بشأنها والمتمثلة بأسئلة الأمتحانات النهائية باعتبارها الأداة الأهم للتقويم في الجامعات والمعاهد.

٢- تحقيق الأهداف التعليمية المعرفية للأمتحانات النهائية من تذكر وفهم وتحليل وتركيب وتقويم من شأنه أن يوجز فكرة صحيحة عن طبيعة الامتحانات النهائية للكلية ومدى تحقيقها لهذه الأهداف.

٣- تتوقع الباحثة بأنّ البحث الحالي يساعدها في تحقيق التعرف بصورة عامة على واقع الأسئلة الامتحانية ومواطن القوة والضعف فيها، لإعطاء تغذية راجعة لتدريسي وأساتذة كلية التربية الأساس فيما يتعلق بإعداد وبناء الأسئلة الامتحانية.
٤- وتتوقع أن تظهر أهميتها في تزويد المدرسين والأساتذة بمعلومات دقيقة وواقعية عن وضع الامتحانات التي يضعها المدرسون لتطوير عملية التقويم، مما يؤدي إلى تحسين مخرجات العملية التعلمية في كلية التربية الأساس / جامعة صلاح الدين- أربيل.

أهداف البحث Research Objective: يهدف البحث الحالي إلى تحليل وتقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس / جامعة صلاح الدين للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦، من حيث:
١- التعرف على مدى مراعاة أسئلة الامتحانات النهائية للمواد التي درسها الطلبة في كلية التربية الاساس، جامعة صلاح الدين للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) حسب المرحلة الدراسية ووفق المستويات المعرفية من تصنيف بلوم.
٢- التعرف على مدى اشتمال تلك الأسئلة على مستويات الأهداف المعرفية حسب الاختصاصات (العلمية – الانسانية) تبعاً لمستويات تصنيف بلوم المعرفي.
٣- التعرف على الفروق بين متغيرات الدراسة وفق الجنس (المدرسون والمدرسات) تبعاً لمستويات تصنيف بلوم المعرفي.
٤- التعرف على الفروق بين مستويات الأهداف المعرفية في أسئلة الامتحانات النهائية (عينة الدراسة) حسب متغير المرحلة الدراسية.

حدود البحث Research Limits : أسئلة الإمتحانات النهائية للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) الدور الأول في كلية التربية الأساسية / جامعة صلاح الدين-اربيل .

تحديد المصطلحات Terms Definition :

التقويم Evaluation : لقد عرفه (عودة،٢٠٠٢) بأنّه عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالطالب والمعلم والإدارة والوسائل والنشاطات التي تشكل بمجموعها وحدة عملية التعليم والتعلم وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف وإتخاذ القرارات بشأن هذه البرامج (عودة،٢٠٠٢ :٥٢)، كما عرفه (الشبلي،٢٠٠٠) إنّه جميع العمليات المنظمة التي تتعامل مع عناصر المنهج أو البرنامج لتحديد جدواها وبيان

مواقع القوة والضعف فيها لتطويرها، ومساعدة متخذِ القرار للحسم بشأنها (الشبلي،٢٠٠٠ :١٤١).أما التعريف الاجرائي للتقويم هو عملية تقويم أسئلة الإمتحانات النهائية لجميع الأقسام في كلية التربية الأساس، وبيان نقاط القوة والضعف في الأسئلة التي يضعها تدريسيوا الكلية.

الأسئلة إصطلاحاً: تعرف بإنها جملة إستفهامية تحتاج إلى جواب ويتم التعبير عنها بلغة بسيطة وواضحة ومباشرة بحيث يستطيع الطلبة فهمها، وإن السؤال الجيد يؤدي إلى حفز التفكير ولابد أن يكون السؤال مناسباً لتفكير الطلبة وقابلياتهم واهتماماتهم (الخطابية،١٩٧٠ :٦)، أمّا التعريف الإجرائي للامتحانات هي أداة يستخدمها التدريسيُّ في كلية التربية الأساس في نهاية العام الدراسي لقياس مستوى إلمام الطلبة للمعارف والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية، ويتم التعرف أيضاً على مدى التغيرات التي تحدث عند الطلبة نتيجة العملية التعليمية.

تعريف الامتحان :هو طريقة موضوعية منظمة لقياس عينة من المهارات وقدرات الفرد أو مجموعة من الأفراد في زمان ومكان محديين (البابوي،١٩٨٩ :٣٣) ، ويعرف الإمتحان إجرائياً بأنّه إجراء منظم يتكون من مجموعة من الأسئلة المعدة مسبقاً لقياس تحصيل الطلبة في جمع المواد الإمتحانات النهائية.

تعريف كلية التربية الأساس:أحدى الكليات التابعة لجامعة صلاح الدين، أفتتح بين عامي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ في محافظة أربيل، ومدة الدراسة فيها أربع سنوات بعد الاعدادية، ويتكون من ستة أقسام موزعة على تخصصاتٍ (تخصصان علميان وأربعة تخصصات إنسانية).

الإطار النظري والدراسات السابقة :

منذ أن وجد الإنسان على الأرض، وهو يقوم بعمليات العدد والقياس والتقدير والتقييم، ثم التقويم بشكل ما، فالحياة صعبة دون هذه العمليات، وقد أختلف المربون حول تعريف التقويم وفي نظرتهم إليه، وربما يرجع ذلك إلى التطورات العلمية المتلاحقة من ماهية وكثرة الدراسات والبحوث التربوية، فالتقويم هي العملية التي تحدد بواسطتها قيمة ما يحدث، أو هي وصف شيء ما تم الحكم على قبول أو ملاءمة ما وصف.

فأساس كلمة التقويم الذي نقصده هو معرفة القيمة، أي معرفة قيمة الشئ أو الفكرة أو المعنى أو العادة أو الاستعداد أو الخدمة أو وجه من أوجه النشاط، ويكون ذلك رغبة أو حاجة أو هدفاً، والنشاط التعليمي والتربوي كأي نشاط يتطلب أن تحكم عليه من حيث نجاحه أو فشله بالنسبة لأهدافه، وإبراز مواضع القوة لدعمها والزيادة منها، والكشف عن

مواضع الضعف لعلاجها وتلافيها أو تداركها، معنى ذلك أنّ عملية الحكم أو التقويم تعد جزءاً هاماً من العملية التعليمية والتربوية وأسلوباً هادفاً وأساساً لتطويرها.

شهدت السنوات الأخيرة ثورة في مفهوم التقويم، إذ أصبحت للتقويم أهداف متنوعة، كتقويم كفايات الطلبة، ومراقبة تعلمهم وتطوير إستراتيجيات تعلمهم، وتقويم نموهم على مدار فترة زمنية معينة، ودمج الطلبة في عملية التقويم من خلال عملية التقويم الذاتي ومعرفة حاجاتهم ونقاط القوة لديهم، ومن هنا نرى أنّه لا يمكن لنوع واحد من التقويم أن تحقق الأهداف الموجوة كافة، لذا تم الاهتمام بالتقويم الصفي الأقرب للطلبة وللتعلم الواقعي فهو يتكامل مع عملية التدريس، كما يشرك الطلبة في تقويم أعمالهم ويوفر لهم فرصة إثبات قدراتهم وكفايتهم. إنّ التقويم بهذا المفهوم يجعل المعلم أكثر تركيزاً على عملية التدريس ويجعل الطالب أكثر اعتماداً على نفسه ويوفر له الدفعية والتركيز على التعلم. (الثوابية،٢٠٠٤: ٥٩) لقد صاحب ظهور النظريات في مجال التربية وعلم النفس تطور كبير في مجريات النظام التربوي، كأن من أبرز التطورات التي حدثت، خضوع المواقف التعليمية لعمليات القياس والتقويم (Measurement & Evaluation Process) فأصبحت هاتان العمليتان من أهم العناصر الأساسية في منظومة العملية التعليمية، من حيث توفرها من خلالها قاعدة صلبة من البيانات والمعلومات التي تساعد على اتخاذ العديد من القرارات التربوية السليمة، وتعد عملية التقويم أشمل من عملية القياس بالرغم من أنّهما مرتبطان، إذ إنّ الأوّل يصف السلوك وصفاً كمياً ونوعياً، بينما الثاني يصفه وصفاً كمياً، ولهاتين العمليتين وسائل متنوعة في مجال العملية التربوية والتعليمية، ومن أبرز تلك الوسائل قياس مدى تحقيق الاهداف التعليمية على الصعيد المدرسي، وتقويم ما يحصله التلاميذ من معلومات من خلال الاختبارات التحصيلية (الفتلاوي،٢٠٠٤: ١٦٥).

إنّ عملية التدريس ليست عملية سهلة كغيرها من الأعمال الأخرى فهي عملية شاقة ليست في متناول يد كل إنسان، ومع ذلك فهي مهمة يمكن أن يقوم بها كل من استهواها ومال إليها ووجد المتعة في مزاولتها، فالخصائص في المدرس الفعّال ليس من السهل توافرها في كل إنسان ولا تكتسب بالفطرة والمران أو بالحفظ والتلقين فقط، وإنّما هي خصائص فطرية (Jongmans & Bijaard,2003: 43-59)، ونجاح المدرس في مهنة التدريس ينبغي أن يطور مهاراته في التخطيط والتنفيذ والتقويم في عملية التدريس (Carnen & Corpenter,2003).

ويشترط لكي تؤدي الاختبارات التحصيلية وظائفها بكفاءة عالية أن يتم التخطيط لها وبناؤها وفق أسس علمية، حيث تؤكد الممارسات العملية لفعاليات التربية والتعليم في

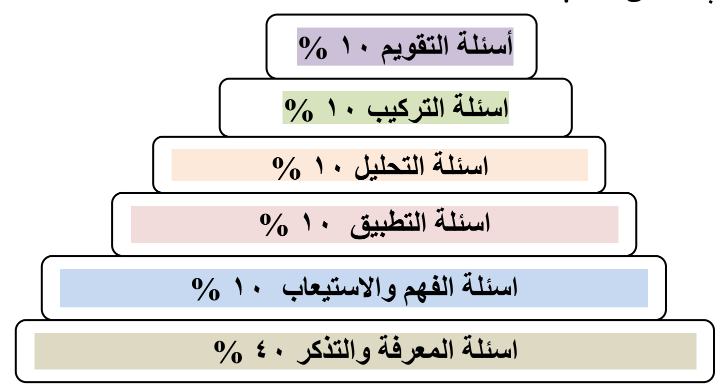
جميع أنظمة التعليم المختلفة على أنّ المعلم هو الذي يجب أن يقوم بإعداد الاختبارات وتطبيقه وتصحيحه باعتبار أنّ لديه القدرة الفعلية على ممارسة الاختبارات بأسلوب منظّمٍ، والمحك في ذلك هو مدى امتلاك المعلم لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية التي كلما كان المعلم قادراً على إتقانها أصبحت المعلومات التي تقدمها الاختبارات أقرب إلى الصحة والصواب والموضوعية، وبالتالي تزداد الثقة بصحة المعلومات، ويكون اتخاذ القرار قريباً من الواقع العملي (عدس،١٩٩٩: ٩).ويشير هوبكنز وأنتز (Hopkins & Antes 1985) إلى أن الاختبارات التحصيلية الجديدة تكون حصيلة شيئين، الأوّل: التخطيط الجيد للإختبار الذي يتطلب كتابة جدول المواصفات للاختبار قبل البدء به، وتحديد الأهمية النسبية لكل وحدة دراسية، والثاني: المهارات الجيدة في كتابة الأسئلة التي تتضمن امتلاك المدرس الجامعي مهارةَ وكتابة الأنواع المختلفة من الأسئلة، وقدرته على وضع عدد كافٍ منها ضمن الوقت المتاح، ومن ثم قدرته على تحديد صعوبة فقرات الاختبار وقدرته على وضع أسئلةٍ تحاكي الفروق الفردية للطلبة (١٧٨: Hopkins & Antes 1985).

لقد أشار جرولاند (Cronlund,2000) إلى إنّ أفضل وسيلة لتقويم المدرسين هي تقويم الاختبارات التي يعطونها لطلابهم، إذ إنّ التدريس الجيد يتلازم مع الاختبار الجيد، وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه جيه (Gay,1985) بأنّ تقويم تحصيل الطالب يسهم في مساعدة المعلم في التعرف على جوانب القصور والضعف التي قد تكون لديه، الأمر الذي قد يساعد هذا المعلم في البحث عن اجراءات تساعده في تحسين أدائه. كما تشير (علاونة،٢٠٠٥) إلى أنّ الاختبارات التحصيلية هي إحدى مهمات المدرس الرئيسة التي ينبغي أن يقوم بها أذا ما أراد أن يؤدي دوره كمنظم لتعليم الطلبة على نحو سليم (علاونة،٢٠٠٥: ١٢٢).

ويعتبر الامتحان وسيلة من وسائل التقويم المتنوعة التي تعمل على قياس مستوى تحصيل الطلبة، وأحد مصادر اتخاذ القرار حول مستوى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التربوية والكشف عن نقاط القوة والضعف في ذلك، وعلى ضوئه يمكن العمل على تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية والسير نحو الأفضل (النجار،٢٠١٠: ١٠١).

وهناك وجهات نظر عديدة لتصنيف الأسئلة مثل (الخطيب والخطيب،١٩٩٧) و(زيتون،١٩٩٧) و(قطامي،١٩٩٨) و(قطامي،١٩٩٨) و(تصنيف ويفروسنبسي و ستال واتزالون وجونولسون و جيلفورد)، وتصنيف بلوم هو التصنيف الذي استخدم كمعيار في هذا البحث، حيث وضع تصنيفه على أساس هرمه الذي وصفه لتصنيف

الأهداف التعليمية في المجال المعرفي في ستة مستويات وهي (التذكر والمعرفة، والفهم والاستعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم (بركات وعبدالهادي،٢٠٠٧: ١٢)، وحسب الشكل أدناه:



الشكل (١) يبين توزيع الأسئلة تبعاً لتصنيف بلوم المعرفي

لذا يجب تطويرها وإصلاحها باستمرار لمسايرة العملية التربوية في تقدمها ما يشغل التربويين، ولكي يحدث عملية التعلم ، ينبغي الاهتمام بالاسئلة الامتحانية اهتماماً بالغاً في العملية التعليمية (عيسوي،١٩٨٥: ٩٧). وعملية إعداد الاختبارات ليس بالأمر السهل، فليس كل ورقة معنونة بكلمة الاختبار ينطبق عليه الإختبار الجيد، وقد وجه العديد من الإنتقادات للإختبارات، فبدلاً من أن تكون وسيلة لتحسين العملية التعلمية والتعليمية، أصبحت في بعض الاحيان غاية تسلطية بحد ذاتها تثير الرعب والقلق والخوف في نفوس كثيرمن الطلبة (السورطي،١٩٩٨: ١٣٩).

ومن الانتقادات الأخرى الموجهة للاختبارات، أنّ الاختبارات التحصيلية بوضعها الحالي لا تشجع على الابتكار وإنّما تشجع على الحفظ والصَم الآلي (مرادوسليمان،٢٠٠٢: ٩٦) وتؤكد هذا الاتجاه (أبو دقة،٢٠٠٧: ١٤٧)حين تقول إنّ الإختبارات التحصيلية بشكل عام لا تقدم صورة واضحة ودقيقة عن تعلم الطلبة بل تركز على ما يحفظه الطلبة لا على ما يستطيعون فعله.

الدراسات السابقة:

١- دراسة شاهين (١٩٩٩)، هدفت الدراسة إلى تقويم أسئلة الامتحان النهائي في جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المعايير، حيث قومت أسئلة (٧٦) مقرراً لعدد من الاساتذة من الجامعة، وأظهرت النتائج أن الاسئلةَ في الامتحانات قد توزعت

واشتملت على مستويات الأهداف المعرفية بشكل متباين تبعاً لبرامج الدراسة (شاهين،١٩٩٩: ٩٣).

٢- دراسة الشباب (٢٠٠٣)، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى كفاءة معلّمات الاقصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس وزارة التربية والتعليم بالأردن وفقاً لمعايير الإختبار الجيد، حيث أظهرت نتائج الدراسة مستوى متدنياً حول معرفة المعلمات بأسس بناء الاختبارات والمفاهيم العلمية، وبخاصة تلك التي تقيس المهارات العقلية العليا (الشباب،٢٠٠٣: ١٢٨).

٣- دراسة سيف (٢٠٠٨)، التي هدفت إلى التعرف على مستوى المشرفين التربويين بمبادىء بناء الاختبار بمحافظة تعز وأثر كل من الخبرة والتخصص ومكان العمل في مستوى معرفة المشرفين بمبادىء بناء الاختبارات التحصيلية، وتم تطبيق اختبار تحصيلي مكوّنٍ من (٨٢) فقرة من نوع الإختيار من متعدد على عينة مكونة من (٢٩٦) مشرفاً ومشرفة، وبينت نتائج الدراسة أنّ هناك تدنياً في معرفة المشرفين التربويين بمبادىء بناء الاختبارات التحصيلية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى معرفة المشرفين بمبادىء الاختبارات التحصيلية التي تعزى للخبرة والتخصص (سيف،٢٠٠٨: ٨٣).

٤- دراسة أبو جراد (٢٠١١)، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إلتزام المعلمين بتحليل نتائج الإختبارات التحصيلية وعلاقته بإتجاهاتهم نحوها، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٩) معلماُ ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لمديرية التربية والتعليم في غزة، وأظهرت النتائج ضعفاً واضحاً في ممارستهم لتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية التي يعدونها (أبو جراد،٢٠١١: ٨٩).

مناقشة الدراسات السابقة من حيث:

هدف البحث: هدفت دراسة شاهين (١٩٩٩) إلى تقويم أسئلة الامتحان النهائي في جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المعايير، كما هدفت دراسة الشباب (٢٠٠٣) إلى التعرف على مدى كفاءة معلمات الاقصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس وزارة التربية والتعليم بالأردن وفق معايير الاختبار الجيد، وهدفت دراسة سيف (٢٠٠٨) إلى التعرف على مستوى المشرفين التربويين بمبادىء بناء الاختبار وأثر كل من الخبرة والتخصص ومكان العمل في مستوى معرفة المشرفين بمبادىء بناء الاختبارات التحصيلية، كما هدفت دراسة أبو جراد (٢٠١١) إلى معرفة مدى إلتزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقتها بإتجاهاتهم نحوها، امّا الدراسة الحالية فهدفت إلى تحليل وتقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس/

جامعة صلاح الدين للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧. معرفة مدى اشتمال أسئلة الامتحانات النهائية على مستويات الأهداف المعرفية حسب الاختصاصات (العلمية – الانسانية) تبعاً لمستويات تصنيف بلوم المعرفي.

١- مجتمع البحث: تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أسئلة الامتحانات النهائية النظرية التي وضعها المدرسون في كلية التربية الأساس لنهاية العام الدراسي/ الدور الأول، كما في دراسة شاهين عام (١٩٩٩).

٢- عينة البحث: لقد بلغت عينة البحث في دراسة شاهين (١٩٩٩) (٧٦) مقرراً لعدد من الاساتذة من الجامعة، أمّا عينة البحث في دراسة سيف (٢٠٠٨) فكانت مقتصرة على المشرفين والمشرفات والبالغ عددهم (٢٩٦) مشرفا ومشرفة، وتم تطبيق اختبار تحصيلي مكون من (٨٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ودراسة الجراد تكونت عينتها من (٢٤٩) معلماً ومعلمة في المرحلة الاساسية الدنيا، أمّا عينة البحث الحالي فتكونت من (٩٠) امتحاناً (اختباراً) وبنسبة مئوية تبلغ (٥١,٧٢%) من المجتمع الأصلي.

٣- أداة البحث : للتحقق من أهداف الدراسة صممت الباحثة استمارة خاصة لاستخدامها معياراً لتحليل أسئلة الامتحانات، حيث استندت إلى عدد من الدراسات والمراجع التربوية ذات الصلة بمجالات الأهداف التربوية، (نشواتي ١٩٨٦) و(زيتون١٩٩٧) (قطامي ١٩٩٨) و(Moor 2003) و(Atkinson & a Longman 2003) و(عليان ٢٠١٠)، حيث تكونت هذه الاستمارات من جميع مستويات المجال المعرفي تبعاً لهرم بلوم، مقابل كل مجموعة من الأفعال أو المحتويات التي تصفه.

٤- توصلت إلى النتائج الدراسة الحالية: إنّ الامتحانات النهائية في كلية التربية الأساس بجامعة صلاح الدين للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) تركز بدرجة كبيرة على المستويات الثلاث الأولى من مستويات هرم بلوم المعرفي والمتمثل بالتذكر والفهم والتطبيق، ونجد أنّ نسبة ضئيلة من أسئلة الامتحانات النهائية تركز على مستوى التحليل والتركيب والتقويم، وأظهرت نتائج دراسة شاهين (١٩٩٩) إلى أنّ الأسئلة في الامتحانات قد توزعت واشتملت على مستويات الأهداف المعرفية بشكل متباين تبعاً للبرامج الدراسية، أمّا دراسة الشباب (٢٠٠٣) فأظهرت في نتائج دراسته مستوى متدنياً حول معرفة المعلمات بأسس بناء الاختبارات والمفاهيم العلمية، وبخاصة تلك التي تقيس المهارات العقلية العليا، ونرى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى معرفة المشرفين بمبادىء الاختبارات التحصيلية تعزى للخبرة

والتخصص في دراسة السيف (٢٠٠٨)، وأظهرت نتائج دراسة الجراد (٢٠١١) ضعفاً واضحاً في ممارستهم لتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية التي يعدونها بانفسهم.

إجراءات البحث :

منهجية البحث Research Methodology: استخدمت الباحثة في بحثها الحالي المنهج الوصفي بشقيه المسحي و التحليلي، حيث قامت بتحليل الاختبارات التي أعدّها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساس بجامعة صلاح الدين في ضوء متغيرات الدراسة.

مجتمع البحث Population of the Research: تكون مجتمع الدراسة من جميع أسئلة الامتحانات النهائية النظرية التي وضعها المدرسون في كلية التربية الأساس لنهاية العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧)/ الدور الأول والبالغ عددها الكلي (١٧٤) اختباراَ، بواقع (٦٢) اختبارا في الاختصاصات العلمية (رياضيات-علوم عامة)، و(١١٢) اختباراً للاختصاصات الإنسانية (اجتماعيات- رياض الأطفال- اللغة الكوردية – اللغة الإنكليزية)، منها (٣٧) اختباراً للمرحلة الأولى و(٤٧) اختباراً للمرحلة الثانية، و (٥٢) للمرحلة الثالثة، (٣٩) للمرحلة الرابعة، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

يبين مجتمع البحث من أسئلة الامتحانات النهائية/ الدور الأوّل/ في كلية التربية الأساس للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧)

المرحلة / الاختصاص	أسئلة الأقسام	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	المجموع
العلمي	الرياضيات	٦	٨	٨	٧	٢٩
	علوم عامة	٦	٨	١٠	٩	٣٣
المجموع		١٢	١٦	١٨	١٦	٦٢
الإنساني	الاجتماعيات	٦	٩	٨	٦	٢٩
	رياض الاطفال	٦	٨	٨	٥	٢٧
	اللغة الكوردية	٦	٨	٨	٥	٢٧
	اللغة الانكليزية	٧	٦	٩	٧	٢٩
المجموع		٢٥	٣١	٣٣	٢٣	١١٢
المجموع الكلي		٣٧	٤٧	٥١	٣٩	١٧٤

عينة البحث (Research Sample): قامت الباحثة وبشكل عشوائي باختيار (١٥) اختباراً (أسئلة الإمتحانات) لكل قسم من الأقسام العلمية والإنسانية والبالغ عددهم (٦) اقسام، وزع بالتساوي على المراحل الدراسية الأربع، وبذلك أصبح عدد الامتحانات (٩٠) امتحاناً (اختباراً) وبنسبة مئوية تبلغ (٥١,٧٢%) مثلت عينة الدراسة.

أداة البحث: للتحقق من أهداف الدراسة صممت الباحثة استمارة خاصة لاستخدامها معياراً لتحليل أسئلة الإمتحانات، حيث استندت إلى عدد من الدراسات والمراجع التربوية ذات الصلة بالمجالات والأهداف التربوية، (نشواتي ١٩٨٦) و(زيتون١٩٩٧) (قطامي ١٩٩٨) و(Moor 2003) و(Atkinson & aLongma 2003) و(عليان ٢٠١٠)، حيث تكونت هذه الاستمارات من جميع مستويات المجال المعرفي تبعاً لهرم بلوم، مقابل كل مجموعة من الأفعال أو المحتويات التي تصفها، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول(٢)

مستويات الأهداف التعليمية في ضوء تصنيف Bloom

المستوى المعرفي	مفهومه	الأفعال الدالة
التذكر(المعرفة) Knowleg	هو القدرة على تميز واستدعاء المادة التعليمية وإستذكارها، ويفضل المدرسون هذا المستوى من الأهداف لأنه سهل الصياغة، التحقيق سهل القياس، يزيد من سلطة المدرس، يريح المدرس ويقلل المتطلبات، يرضى المدراء	يسمي، يعدد، يحدد، يسترجع، يعنون، يؤشر، يذكر، يبين، ينظم، يرتب، يضاعف، يستخرج، يكرر، يوفق، يقول، يتعرف
الفهم (الاستيعاب والإدراك) Comprehension	ويعني القدرة على استيعاب معنى الأشياء وبالتالي قدرة الطالب على امتلاك معنى المادة التعليمية المتعلمة	يضيف، يحل، يميز، يناقش، يكتب تقريراً، يوضح، يعبرعن، يستعرض، يختار، يتنبأ، يعلل، يعطي أمثلة، يصوغ بلغته، يفسر، يشرح، يؤول، يكمل، يختصر
التطبيق Application	حس القدرة على استيعاب أو تطبيق المعرفة التي تم تعلمها في مواقع جديدة أو حل مسائل جديدة في أوضاع جديدة	يضيف، يحل، يميز، يناقش، يرسم، يطبق، يستخدم، يشخص، يستعمل، ينجز، يطور، يبني، يجرب، ينشأ، يضع جدولاً اوشكلاً، يربط، يبوب، يشغل، يعرب، يختبر،

		يوظف
التحليل Analysis	هو القدرة على تفكيك المادة العلمية إلى أجزائها المختلفة وبإدراك ما بينها من علاقات مما يساعد على تركيبها	يفرق، يثمن، يتباين، يفحص، يوازن، يمايز، يجرب، يقارن، يستخلص، يحدد عناصر، يدقق، يحسب، يفكك، يقسم، يكتشف، يصنف، يستدل، يستنبط، يعزل، يرتب، يحلل.
التركيب Synthesis	هو القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين مركب أو مادة جديدة، وهو عكس التحليل.	يفرق، يثمن، يميز، تباين، يفحص، يجرب، يمايز، يسأل، يخترع، يجرب، يجمع، ينتج، يؤلف، يكتب، يصوغ، يصمم، يشتق، يقترح، يقص، يحكي، يعيد، صياغة، يعمم، يخطط، يصنف في فئات
التقويم Evaluation	هو القدرة على إعطاء حكم على قيمة المادة المتعلمة وذلك بموجب معايير محددة وواضحة	يقوم، يصدر، يحكم، يجادل، يتنبأ، يقدر، يقيس، يقارن، يزود، يضع، يوازن، ينتقد، يتخذ قراراً، يقيم، يدافع، يبرهن، يدعم، يبرر، يصحح، يناقش، يثمن قيمة.

صدق أداة : وللتأكد من صدق الأداة فقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرق التدريس (ملحق١) وبعد تحليل آراء المحكمين استخرجت المعدلات النسبية لكل عنصر كما حددها هؤلاء الخبراء والمحكمون، حيث تراوحت بين (٨٩%-٩٠%) على مستويات الأهداف المعرفية.

ثبات الأداة : ويقصد به ثبات التحليل والوصول إلى اتفاق بين المحللين أو الباحثين الذين يستخدمون الأسس والأساليب نفسها على المادة المحللة بنفسها على وفق الشروط نفسها، أي بمعنى تكرار تطبيق أداة في تحليل المحتوى، وهناك نوعان من الإتفاق على ثبات التصحيح وهما ، الاتفاق عبر الزمن أي إنّ المحللين الآخرين يصلون إلى النتائج نفسها عندما يطبقون نفس القواعد وفي أوقات مختلفة، والاتفاق بين محللين مختلفين، ويعني أن يصل الباحثان إلى نفس النتائج عندما يطبقون نفس القواعد وعلى انفراد (الإمام

وآخرون،١٩٩٠)، ولايجاد ثبات أداة المحكمين في هذا البحث، اتبعت الباحثة الخطوات الآتية لحساب معادلة الثبات، أخذ عينة عشوائية من أسئلة الامتحانات بلغت ١٥% من ورقة الأسئلة حللتها الباحثة حسب المستويات المعرفية مرتين وبفارق زمني قدره (٤) أسابيع لايجاد اتفاق الباحثة مع نفسها عبر الزمن، وكذلك أعطتها إلى محلل آخر وطلبت منه تحليلها على وفق المعيار المحدد للتحليل، وبعد ذلك وجدت الباحثة نسبة الاتفاق بينها وبين المحلل الآخر وذلك بإستخدام معادلة سكوت، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

يبين معامل الثبات بين الباحث ومحلل اخر

نوع الإتفاق	معامل الإتفاق
الباحث مع نفسها عبر الزمن	٠,٨٧
المحلل مع نفسه عبر الزمن	٠,٨٥
الباحثة مع المحلل	٠,٨٤

ويعد هذا العامل ضمن المدى المقبول للثبات (Cooper,1974:175) .

الوسائل الإحصائية: لتحقيق أهداف البحث جرت معالجة بيانات البحث بالوسائل والمعادلات الإحصائية حسب حقيبة العلوم الاجتماعية SPSS، حيث استخدمت المعالجات والاجراءات الاحصائية الوصفية والتحليلية الآتية: التكرارات، النسب المئوية، الاختبار التائي T.test ، والتحليل التباين الأحادي، ولإيجاد ثبات التحليل استخدمت معادلة سكوت (Scott,1968:165)

عرض النتائج ومناقشتها :

١- بالنسبة للهدف الأوّل (ما مدى مراعاة أسئلة الامتحانات النهائية للمواد التي درسها الطلبة في كلية التربية الاساس، جامعة صلاح الدين للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) حسب المرحلة الدراسية وفق المستويات العرفية من تصنيف بلوم، فقد تم حساب عدد تكرارات الأسئلة والنسبة المئوية لكل مستوى من المستويات المعرفية من تصنيف بلوم حسب المرحلة الدراسية، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)

يبين التكرارات للأسئلة والنسبة المئوية لكل مستوى من المستويات المعرفية من تصنيف بلوم حسب المرحلة الدراسية

المرحلة	التذكر		الفهم		التطبيق	
	ت	ن	ت	ن	ت	ن
الأولى	٩٠	١٣,٢٣	٦٤	٩,٤١	٢١	٣,٠٨
الثانية	٦٥	٩,٥٥	٤٢	٦,١٧	٢٤	٣,٥٢
الثالثة	٧٢	١٠,٥٨	٤٩	٧,٢٠	٣٥	٥,١٤
الرابعة	٤٠	٥,٨٨	٦٨	١٠	٣٢	٤,٧٠
المجموع	٢٦٧	٣٩,٢٤	٢٢٥	٧,٠٤	١١٢	١٦,٤٤

المرحلة	التحليل		التركيب		التقويم		المجموع
	ت	ن	ت	ن	ت	ن	
الأولى	١٠	١,٤٧	٣	٠,٤٤	-	-	١٩٠
الثانية	١٩	٢,٧٩	-	-	-	-	١٦٨
الثالثة	٢١	٣,٠٨	٧	١,٠٢	٤	٠,٥٨	١٧٠
الرابعة	١٠	١,٤٧	٤	٠,٥٨	-	-	١٥٢
المجموع	٦٠	٨,٨١	١٤	٢,٠٤	٤	٠,٥٨	٦٨٠

يوضح الجدول أعلاه أنّ عدد الأسئلة (التكرار) التي تقيس مستوى التذكر عند الطلبة المرحلة الأولى (٩٠) سؤالاً وبنسبة مئوية (١٣,٢٣%)، وللمرحلة الثانية (٦٥) سؤالاً وبنسبة مئوية (٩,٥٥ %)، وللمرحلة الثالثة (٧٢) سؤالاً وبنسبة مئوية (١٠,٥٨)، وللمرحلة الرابعة (٤٠) سؤالاً وبنسبة مئوية (٥,٨٨%). أمّا مستوى الفهم فهو عند طلبة المرحلة الأولى (٦٤) سؤالاً وبنسبة مئوية (٩,٤١%)، وللمرحلة الثانية (٤٢) سؤالاً وبنسبة مئوية (٦,١٧%)، وللمرحلة الثالثة (٤٩) سؤالاً وبنسبة مئوية (%٧,٢٠) وللمرحلة الرابعة (٦٨) سؤالاً وبنسبة مئوية (١٠,٠%)، أمّا مستوى التطبيق فكان عند طلبة المرحلة الاولى (٢١) سؤالأ وبنسبة مئوية (.٣,٠٨%)، وعند المرحلة الثانية (٢٤) سؤالاً وبنسبة مئوية (٣,٥٢)، وللمرحلة الثالثة (٣٥) سؤالأ وبنسبة مئوية (٥,١٤%)، وللمرحلة الرابعة (٣٢) سؤالاً وبنسبة مئوية (٤,٧٠%)، أما مستوى االتحليل فكان عند طلبة المرحلة الأولى (١٠) أسئلة وبنسبة مئوية (١,٤٧%) وللمرحلة الثانية (١٩) سؤالاً وبنسبة مئوية (٢,٧٩%)، وللمرحلة الثالثة (٢١) سؤالاً وبنسبة مئوية (٣,٠٨)، وللمرحلة الرابعة (١٠) أسئلة وبنسبة مئوية (١,٤٧%). أما مستوى

التركيب فكان عند طلبة المرحلة الأولى (٣) أسئلة وبنسبة مئوية (٠,٤٤) ،،وفي المرحلة الثانية لا يوجد اي سؤال حول هذا المستوى، وفي المرحلة الثالثة (٧) أسئلة وبنسبة مئوية (١,٠٢%)، وفي المرحلة الرابعة (٤) أسئلة وبنسبة مئوية (٠,٥٨) ، أما في مستوى االتقويم فكان عند طلبة المرحلة الثالثة فقط بواقع (٤) أسئلة وبنسبة مئوية (٠,٥٨).

٢- الهدف الثاني معرفة مدى اشتمال هذه الأسئلة على مستويات الأهداف المعرفية حسب الاختصاصات (العلمية – الانسانية) تبعاً لمستويات تصنيف بلوم المعرفي.
لقد تم حساب عدد تكرارات الأسئلة والنسبة المئوية لكل مستوى من المستويات المعرفية من تصنيف بلوم حسب التخصصات (العلمية - الانسانية)، والجدول (٥) يوضح ذلك:

الجدول (٥) يبين تكرارات الأسئلة المئوية لكل مستوى من المستويات المعرفية لتصنيف بلوم حسب الأقسام والتخصصات

القسم		التذكر		الفهم		التطبيق	
		ت	ن	ت	ن	ت	ن
علمي	الرياضيات	٤٦	١٧,٤٢	٣٧	١٤,٠١	٢١	٧,٩٥
	علوم عامة	٦١	٢٣,١٠	٤٣	١٦,٢٨	٢٢	٨,٣٣
المجوع		١٠٧	٤٠,٥٢	٨٠	٣٠,٢٩	٤٣	١٦,٢٨
انساني	رياض الأطفال	٦٠	١٤,٤٢	٣٣	٧,٩٣	١٩	٤,٥٦
	الاجتماعيات	٦١	١٤,٦٦	٣٠	٧,٢١	١٢	٢,٨٨
	اللغة الكوردية	٥٤	١٢,٩٨	٢٦	٦,٢٥	١١	٢,٦٤
	اللغة الانكليزية	٥٨	١٣,٩٤	٢٥	٦,٠٠	١٨	٤,٣٢
المجوع		٢٣٣	٥٥,٧٠	١١٤	٢٧,٤٠	٦٠	١٤,٤٢
المجموع الكلي		٣٤٠	٩٦,٦١	١٩٤	٥٧,٠٤	١٠٣	٣٠,٠٧

القسم		التحليل		التركيب		التقويم		مجموع
		ت	ن	ت	ن			
علمي	الرياضيات	١٠	٣,٧٨	٢	٠,٧٥	٢	٠,٧٥	١١٨
	علوم عامة	١٦	٦,٠٦	٢	٠,٧٥	٢	٠,٧٥	١٤٦
المجوع		٢٦	٩,٨٤	٤	١,٥	٤	١,٥	٢٦٤
انساني	رياض الأطفال	٤	٠,٩٦	-	_			١٠٠
	الاجتماعيات	١	٠,٢٤	-	_			١٠٤
	اللغة الكوردية	١	٠,٢٤	-	_			٩٢
	اللغة الانكليزية	٣	٠,٧٢	_	_			١١١
المجوع		٩	٣,٨٠					٤١٦

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ مجموع أسئلة الاقسام العلمية التي تقيس مستوى التذكر للمعلومات عند طلبة كلية التربية الأساس بلغت (١٠٧) سؤالاً بنسبة مئوية مقدارها (٤٠,٥٢%)، وبواقع (٤٦) سؤالاً بنسبة مئوية (١٧,٤٢%) في قسم الرياضيات، و(٦١) سؤالًا وبنسبة مئوية (٢٣,١٠%) في قسم علوم عامة، أمّا مجموع درجات مستوى الفهم فكانت (٨٠) سؤالاً وبنسبة مئوية (٣٠,٢٩%) بواقع (٣٧) سؤالاً وبنسبة مئوية (١٤,٠١%) في قسم الرياضيات، و(٤٣) سؤالاً بنسبة مئوية (١٦,٢٨%) في قسم علوم عامة، أمّا مجموع درجات مستوى التطبيق عند الطلبة فبلغ (٤٣) سؤالاً بنسبة مئوية (١٦,٢٨%) وبواقع (٢١) سؤالاً في قسم الرياضيات بنسبة مئوية (٧,٩٥%) و(٢٢) سؤالاً في قسم علوم عامة بنسبة مئوية (٨,٣٣%)، وبلغ مجموع درجات قسم الرياضيات في مستوى التحليل (٢٦) سؤالاً بنسبة مئوية (٩,٨٤%)، بواقع (١٠) أسئلة في قسم الرياضيات وبنسبة مئوية (٤,٥٤%)، و(١٦) سؤالاً في قسم علوم عامة بنسبة مئوية (٦,٠٦%)، أمّا في مستوى التركيب فبلغ مجموع درجات الطلبة في قسم الرياضيات (٤) أسئلة وبنسبة مئوية (١,٧٥%) وبواقع سؤالين لكل من قسم الرياضيات وقسم علوم عامة وبنسبة مئوية (٠,٧٥%)، وفي المستوى الاخير وهو مستوى التقويم بلغ مجموع الأسئلة (٤) أسئلة بنسبة مئوية (١,٥%) بواقع سؤالين لكل قسم وبنسبة مئوية (٠,٧٥%)، أمّا بالنسبة للاقسام الإنسانية فبلغ مجموع الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر عند طلبة (٢٣٣) سؤالاً بنسبة مئوية مقدارها (٥٥,٧٠%)، وبواقع

(٦٠) سؤالاً بنسبة مئوية (١٧,٤٢%) في قسم رياض الأطفال، و(٦١) سؤالُا وبنسبة مئوية (١٤,٦٦%) في قسم الاجتماعيات، وفي قسم اللغة الكوردية (٥٤) سؤالا وبنسبة مئوية (١٢,٩٨%) وفي قسم اللغة الإنكليزية كانت (٥٨) سؤالاً بنسبة مئوية (١٣,٩٤%) أمّا مجموع درجات مستوى الفهم فكانت (١١٤) سؤالاً وبنسبة مئوية (٢٧,٤٠%) بواقع (٣٧) سؤالاً وبنسبة مئوية (٧,٩٣%) في قسم رياض الاطفال، و(٣٠) سؤالاً بنسبة مئوية (٧,٢١%) في قسم الاجتماعيات، وفي قسم اللغة الكوردية كانت (٢٦) سؤالاً وبنسبة مئوية (٦,٢٥%)، وفي قسم اللغة الانكليزية كانت (٢٥) سؤالاً بنسبة مئوية (٦,٠٠%)، أمّا مجموع درجات مستوى التطبيق عند الطلبة فبلغ (٦٠) سؤالاً بنسبة مئوية (١٤,٤٢%) وبواقع (١٩) سؤالاً في قسم رياض الأطفال بنسبة مئوية (٤,٥٦%) و(١٢) سؤالاً في قسم الاجتماعيات بنسبة مئوية (٢,٨٨%)، وفي قسم اللغة الكوردية كانت (١١) سؤالاً وبنسبة مئوية (٢,٦٤%) وفي قسم اللغة الانكليزية بلغ عدد الاسئلة (١٨) سؤالاً وبنسبة مئوية (٤,٣٢%) وبلغ مجموع درجات مستوى التحليل (٩) أسئلة بنسبة مئوية (٣,٨٠%)، بواقع (٤) أسئلة في قسم رياض الأطفال وبنسبة مئوية (٠,٩٦%)، و(سؤالاً واحداً) في قسم الاجتماعيات وقسم اللغة الكوردية بنسبة مئوية(٠,٢٤%) و(٣) أسئلة في قسم اللغة الانكليزية بنسبة (٠,٧٢%)، ولم يحضَ أيُّ من المستويين التركيبي والتقويمي بسؤالٍ في الأقسام الانسانية.

الهدف الثالث: التعرف على الفروق بين متغيرات الدراسة وفق الجنس (مدرسون ومدرسات). لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين تكرارات للمستويات المعرفية في أسئلة إمتحانات عينة الدراسة وفق متغير الجنس (ذكور-إناث)، قامت الباحثة باختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول (٦) يوضح ذلك:

الجدول (٦)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الجنس (مدرسين ومدرسات) للمستويات المعرفية لتصنيف بلوم

بعد المستويات المعرفية	المستويات المعرفية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
مستويات	التذكر	بين المجموعات	٥٩٨,٨٤	٩	٧٨,٦١	٧,٦٢	٠,٠٠٩
		داخل المجموعات	٩٤,٧٠	٨	١٢,٦٥		
		المجموع	٦٩٣,٥٤	١٧			
	الفهم	بين المجموعات	١٢١,٩٥	٩	١٦,٨٦	٣,٨٥	٠,٠٧٧

عقلية دنيا		داخل المجموعات	٥٣,٢١	٨	٦,٩٦		
		المجموع	١٧٥,١٦	١٧			
	التطبيق	بين المجموعات	٨٧٠,٧٤	٩	٨٩,٦٧	١٣,٨٨	٠,٠٠١
		داخل المجموعات	٦٧,٨٢	٨			
		المجموع	٩٣٨,٥٦	١٧			
مستويات عقلية عليا	التحليل التركيب التقويم	بين المجموعات	٢٩,١٩	٧	٥,٤٣	١,٠٠	٠,٢٣٧
		داخل المجموعات	١٨,٤٤	٦	٣,٢٠		
		المجموع	٤٧,٦٣	١٣			

إنّ الجدول أعلاه يوضح فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستويات الدلالة (٠,٠٥) بين تكرارات الأسئلة الامتحانية لعينة الدراسة لمستوى التذكر والتطبيق فقط من مستويات هرم بلوم للأهداف المعرفية. وتعزو الباحثة السبب في الوصول إلى هذه النتيجة إلى أنّ تدريسيي القسمين (العلمي والانساني) يركزون على المستويات الثلاثة الاولى أكثر، وخاصة مستوى التذكر والتطبيق، أو قد يعود إلى أنّ المدرسين لا يهتمون أو يجهلون استخدام المستويات المعرفية الأخرى لأهداف المنهاج الدراسي، إذ من الضروري أن تكون أهداف المنهج الدراسي واضحة ودقيقة وشاملة وتهتم بجميع المستويات العقلية (الدنيا والعليا) وهذا قد يؤدي إلى حدوث خلل في مجرى عملية التدريسية. إنّه من الضروري أن يكون التدريسيّ (ذكوراً وإناثاً) ملمّاً ومطّلعاً على كيفية إعداد أسئلة موضوعية ليعتمد على أكبر عدد ممكن من الاهداف التعليمية مع مراعاة طبيعة المادة العلمية والمادة الدراسية والمرحلة العمرية.

الهدف الرابع : التعرف على الفروق بين مستويات الأهداف المعرفية في أسئلة الامتحانات النهائية (عينة الدراسة) حسب متغير المرحلة الدراسية.

لمعرفة فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين التكرارات للمستويات المعرفية في أسئلة امتحانات عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية، قامت الباحثة باختبار تحليل التباين الأحادي والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧)
يبين نتائج تحليل التباين الأحادي وفق المرحلة الدراسية

	المستويات المعرفية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
مستويات عقلية دنيا	التذكر	بين المجموعات	٤٢,٠٧	١	٤٢,٠٧	٧,٠١	٠,٣٧
		داخل المجموعات	٨٩٧١,٤	١٦	٤٢,٧٣		
		المجموع	٩٠١٣,٤٧	١٧			
	الفهم	بين المجموعات	١٩,٣٣	١	١٩,٣٣	٣٠,٩	٠,٢٢
		داخل المجموعات	١٦٤,٨٤	١٥	٥٧,٩		
		المجموع	١٨٤,١٧	١٦			
	التطبيق	بين المجموعات	٢٥,٢٦	١	٢٥,٢٦		
		داخل المجموعات	٧٨٣٤,٥	١٣			
		المجموع	٧٨٥٩,٧٦	١٤			
مستويات عقلية عليا	التحليل التركيب التقويم	بين المجموعات	٠,١٧٣	١	٠,١٧٣	٠,٤٤	٠,٨٥
		داخل المجموعات	٣٢٩,٤	١٢	٤,٩٤٢		
		المجموع	٣٢٩,٥٧	١٣			

إن الجدول (٧) يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين التكرارات لمستويات الأهداف المعرفية في أسئلة الامتحانات النهائية (عينة الدراسة) والتي تعزى إلى أثر المرحلة الدراسية، وفسرت الباحثة سبب ذلك إلى أنّ جميع التدريسيين في كلية التربية الاساس يمارسون عمليتي التعلم والتعليم والمهام المختلفة في ظل ظروف متشابهة داخل القاعات الدراسية من حيث الطلبة والمناهج

الدراسية والتعليمات الامتحانية، وفي ضوء تلك النتائج يمكن القول بأنّ أسئلة الامتحانات النهائية في كلية التربية الأساس/ الدوام الصباحي، تركز على ثلاثة مستويات الأولى من هرم بلوم المعرفي بدرجة كبيرة وهم (التذكر-الفهم-التطبيق) والتي سميت بمستوى التفكير التقاربي، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ أساليب التدريس في المراحل الدراسية لا تركز بشكل جيد على المستويات المعرفية العليا من حيث التحليل والتركيب والتي تسمى بمستويات التفكير التباعدي، وإنّما تركز على اكتساب الطلبة مهارات الحفظ والفهم النسبي والتطبيق بدرجة كبيرة في أسئلة الامتحانات النهائية للعام الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٦) والتي يضعها تدريسيون في كلية التربية الأساس/ جامعة صلاح الدين-أربيل، وإنّ هذا يعد نوعاً ما قصوراً واضحاً في المناهج الدراسية.

الاستنتاجاتConclusions استنتجت الباحثة ما يلي:

إنّ الامتحانات النهائية في كلية التربية الأساس بجامعة صلاح الدين للعام الدراسي (2016-2017) تركز بدرجة كبيرة على المستويات الثلاث الأولى من مستويات هرم بلوم المعرفي والمتمثل بالتذكر والفهم والتطبيق، ونجد أنّ نسبة ضئيلة من أسئلة الامتحانات النهائية تركز على مستوى التحليل والتركيب والتقويم.

التوصيات Recommendation : توصي الباحثة بما يلي :

١- ضرورة التركيز على نوع الأسئلة التي تحفز الطلبة على مستويات التحليل و التركيب والتقويم.

٢- أن يحرص أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساس بجامعة صلاح الدين على ضرورة تدريبهم على وضع الأسئلة تدريباً جيداً والتأكيد على الصياغة الصحيحة لنوع الأسئلة.

٣- ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من خلال اشتمال أسئلة الامتحانات النهائية على أسئلة من مستويات مختلفة لهرم بلوم المعرفي.

٤- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد الإمتحانات التحصيلية للمواد الدراسية المقررة في الاختصاصين العلمي والانساني.

المصادر:

أبو جراد، حمدي يونس (٢٠١١). مدى إلتزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الانسانية، المجلد ١٣، العدد ٢٢.

أبو دقة، سناء إبراهيم (٢٠٠٧) القياس والتقويم الصفي، المفاهيم والإجراءات للتعلم الفعال، غزة مكتبة آفاق.

الإمام، مصطفى وآخرون (١٩٩٠). التقويم والقياس (ط١) كلية التربية –بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.

البغدادي، محمد رضا (١٩٨٨). الأهداف والإختبارات في النظرية والتطبيق وطرق التدريس، مكتبة الفلاح، الكويت.

بركات، زياد وصباح عبدالهادي (٢٠٠٧). مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المعروضة للأهداف التعليمية تباعاً لهرم بلوم، جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد (٩).

الخطابية، عبدالله (١٩٧٠). استخدام الأسئلة داخل الغرفة الصفية ، دار المسيرة.

الخطيب، أحمد وآخرون (١٩٨٦). دليل البحث والتقويم التربوي، دار المستقبل للنشر والتوزيع (عمان-الأردن).

الخوري، توما جورج (٢٠٠٨). القياس والتقويم في التربية والتعليم، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، (بيروت – لبنان).

الثوابية، احمد وآخرون (٢٠٠٤). استراتيجيات التقويم وأدواته، الإطار النظري تحت إشراف الكنديين لمشروع الإقتصاد المبني على المعرفة ERFKEE.

سيف، محمد حاتم (٢٠٠٨). مستوى معرفة المشرفين والمشرفات التربويين بمبادىء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة يرموك- الاردن.

شاهين، محمد (١٩٩٩). تقويم أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة، دراسة مقدمة ليوم العلم يحول فلسفة وأساليب التعليم مفتوح، جامعة القدس المفتوحة.

شباب وسوسن فريد (٢٠٠٣). مدى كفاءة معلمات الاقتصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس وزارة التربية والتعليم بالأردن وفق معايير الإختبار الجيد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا – الاردن.

الظاهر، زكريا محمد وآخرون (١٩٩٩). مبادىء القياس والتقويم في التربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (عمان-الأردن).

عودة، أحمد (٢٠٠٢). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٣، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٩). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، كلية التربية، جامعة الأزهر، دار المسيرة للنشر والتوزيع (الأردن-عمان).

علاونة، رنا محمد (٢٠٠٥). بناء مقياس الاتجاهات المعلمين نحو الاختبارات المدرسية وفقاُ لأسلوب ثيرستون، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عيسوي، عبدالرحمن محمد (١٩٨٥). القياس والتجريب في علم النفس والتربية، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

مراد، صلاح احمد، وسليمان أمين علي (٢٠٠٠). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعداد وخصائصها، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

النجار، نبيل جمعة (٢٠١٠). القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجة SPSS، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

Carnen K &,W. Carpenter(2003).Learning strategies ,New Academic Press.

Cooper Solo,O,Charles E.Merril (1974).Mesurement and Analysis of Behaviaral Techinques,Abell & Howell co

Gay (1985).Education Evaluation and Measurement 2nd Ed. Mattel Publishing Company.

Hopkins,C& Antens,R (1985). Classrom Measurement & Evaluation,2nd Ed ,pesaock Publisbers Incillonis.

Gronland ,E (2000).Msurement and Evaluation In Teaching, 7th Ed .Mcmillan.

Scott,Willam & Micheal Wertheimer (1968).Intreduction to Psychological Research,New York,John Wiley.

jongmans H, & Bijaard , D, (2003).Teachers involve in school policy – making and the effect veness of School in-service traning Teacher Developme nt,6(1).

الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم

إعـــــــداد
أم كلثوم إبراهيم الدسوقي حبيب
ا.د / محمد السيد عبد الرحمن ـ د / منى خليفة على حسن

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم، وهل هناك تأثير دال إحصائيًا لعاملي: جنس الطفل، والترتيب الميلادي على قلق المستقبل لدى الأمهات؟ وهل تتنبأ بعض الأفكار اللاعقلانية دون غيرها بقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم؟ وقد بلغت عينة الدراسة ٦٠ أُمًّا من أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم، وتضمنت أدوات الدراسة التي استخدمتها الباحثة مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم من إعداد الباحثة، ومقياس قلق المستقبل لدى الأمهات من إعداد الباحثة، واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة ومنها: معامل الارتباط البسيط لبيرسون، وتحليل التباين ثنائي الاتجاه (٣x٢)، والانحدار المتدرج Stepwise Reg، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيًّا بين أعراض قلق المستقبل وبعض الأفكار اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم، وعدم وجود تأثير دال إحصائيًّا لعاملي النوع والترتيب الميلادي على أعراض قلق المستقبل لدى الأمهات إلا في الأعراض الاجتماعية لقلق المستقبل لصالح الإناث، كما يمكن التنبؤ بأعراض قلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم من خلال بعض أفكارهن اللاعقلانية.

Abstract:

The current research aims to identify the relationship between irrational thoughts and the future anxiety of mothers of children treated with leukemia. Is there a statistically significant effect of the children's sex and the Gregorian order on the future anxiety of mothers and do some irrational thoughts predict the future of

mothers of children suffering from leukemia, And the sample of the study was 60 of the mothers of children treated with leukemia. The study tools used by the researcher included the measurement of irrational thoughts in mothers of children treated with leukemia. Researcher The appropriate statistical methods used Pearson's simple correlation coefficient, 2x3, and Stepwise Reg. The results showed a statistically significant positive correlation between the symptoms of future anxiety and some irrational thoughts in the mothers of children treated with leukemia, and there was no statistically significant effect Type and ranking of the symptoms of future anxiety in mothers, but in the social symptoms of the future concern for the benefit of females, and can predict the symptoms of future anxiety in the mothers of children treated with leukemia through some of their irrational thoughts.

مقدمة البحث:

لا أحد ينكر أن الإنسان دائمًا يحاول معرفة ما سوف يحدث له مستقبلًا؛لأنه إذا علم ما سيحدث له من حدث غير سار استطاع الدفاع عن نفسه على الرغم من أننا لا نستطيع التنبؤ بما سيحدث في المستقبل وأي محاولات لفعل ذلك ستبدو غير موضوعية **(Zaleski: 2005:125)**.

ويعتبر القلق أحد الآفات الحديثة التي أصابت مجتمعنا؛ فقد أصبحت ظاهرة نفسية ذات انتشار واسع في أنحاء العالم، وهي نتاج للتعقيدات المادية والمعنوية التي غزت المجتمعات؛ فالقلق يسيطر على الإنسان وذاته وأفكاره؛ ولذلك لا يعتبر القلق حالة وراثية بل حالة مكتسبة من بيئة الإنسان؛ فطبقًا لآخر نتائج الأبحاث في العام الحالي ترجح أن القلق عرض بيئي أكثر منه وراثي.

ولهذا فإننا نجد أن أكثر الأفراد تعرضًا لأعراض القلق هن أمهات الأطفال المصابين أو المعالجين من سرطان الدم؛ وذلك لأن وجود طفل مصاب بالسرطان بالأسرة يجعل للأسرة وضعًا خاصًا بين الأسر الأخرى؛ إذ تتعامل معها الأسر الأخرى بنوع من الحساسية والتحفظ والحرج، بل إن بعض الأسر قد تحجم عن الاتصال بمثل هذه الأسرة التي بها طفل مصاب بالسرطان وكأنه عيب، وتخشى على أطفالها أن تتأثر به، وقد تخشى بعض الأسر أن تسبب حرجًا لأسرة الطفل المصاب فيعفون أنفسهم من الاتصال

بهم مما يشعر الأسرة بالعزلة والوحدة عن الأسر الأخرى في وسط البيئة التي نعيش فيها **(روفيدة مهدي،٢٠١٦ :٥).**

إننا نجد الأسرة التي كان لديها طفل مصاب بالسرطان وعُولج خاصة الأمهات قد عانت من الشعور بالضياع والخسارة حين شُخِّصَ طفلُهم بالسرطان في بداية مراحل إصابته به، وبعد إجراءات العلاج لم تعد حياة الأم إلى سابق عهدها؛ إذ تشعر بضياع أحلامها وطموحاتها المستقبلية لطفلها، والخوف من تكرار الإصابة سواء للطفل المعالج أو أحد أشقائه**(عبد الناصر موسى، ٢٠٠٧: ٥٩).**

وتعاني بعض الأمهات من الضغط النفسي عليها من الطرف الآخر وهو الأب، والذي يمثل عبئًا نفسيًّا عليها بدلًا من أن يكون مساندًا لما تمر به الأم، فبعض الآباء يشعر بالإحراج من مرض طفله مما يجعله يقرر الانفصال نفسيًّا عن الأم مما يجعل هناك ضغوطات أكثر على أمهات هؤلاء الأطفال، وغير ذلك إحساس الأم دائمًا بالذنب تجاه طفلها حتى بعد العلاج، ولومها لذاتها، فتصاب بنوع من الوهن والضعف العام في مختلف أجزاء جسمها **(سمر زيدان، ٢٠١١: ١٢٢).**

كل ذلك يؤدى إلى ظهور الأعراض الجسمية الأخرى مثل الشعور بالصداع والأرق وغيرها من الأعراض الجسمية التي تصاحب قلق المستقبل، مع الشعور بالضيق والتوتر والخوف من المستقبل المجهول للأسرة بوجه عام، وللطفل المعالج من السرطان بوجه خاص،مما يجعلها غير قادرة على التركيز أو التفكير بطريقة صحيحة تجاه المواقف التي تواجهها نتيجة سيطرة أفكار ومعتقدات خاطئة وغير صحيحة عليها **(Dehkordi: 2014:50)**.

كما أن قلق الأم الزائد والمحبط قد ينعكس على الطفل فيؤدى إلى تدهور حالته لأن العلاج من السرطان يعتمد اعتمادًا جزئيًّا على الحالة النفسية للطفل **(حمدي زيدان،٢٠٠١ :٣٢)**.

ولذلك فإن أكثر الأفراد معاناة من هذا المرض غير الطفل هن الأمهات، فالعناية بالطفل المصاب بالسرطان والمهدد لحياته حتى بعد انتهاء مرحلة العلاج وتماثله للشفاء ليست بالأمر السهل على العديد منهن؛ إذ يتحملن أعباء ومتطلبات إضافية للعناية بالطفل، تتراوح من المسئوليات الجسدية والعاطفية والاقتصادية والاجتماعية، ولأن الأم هي غالبًا من تتحمل معظم هذه الأعباء لكونها الأقرب إلى الطفل فهي تتولى العناية به خلال إقامته بالمستشفى وعند رجوعه للمنزل،وعلى الأم أيضًا أن تتحمل قسوة الإجراءات التشخيصية والعلاجية المتكررة، وارتفاع التكاليف المادية للعلاج، وتشتت الأسرة **(شادية أبو السندس، ٢٠٠٢: ٢٥).**

وبهذا نجد معظم أمهات الأطفال المصابين والمعالجين من سرطان الدم لديهن قلق من المستقبل على أطفالهن وشعور دائم بالخوف والتوتر والاكتئاب مما يؤثر على صحتهن النفسية وأسرهن أيضًا، وهذا ما أكدته **دراسة Boman (2003) ودراسة يمنى صبري (٢٠١٦) ودراسة Sloper (2000).**

وقد جاءت فكرة البحث محاولة التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى الأمهات؛ فقد أثبتت نتائج بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطيه بين القلق بوجه عام والأفكار اللاعقلانية مثل **دراسة عبد الرحمن العمرى (٢٠٠٢)، ودراسة عايد عثمان (٢٠٠٦)**، وقد أكدت دراسة **عمر الشلاش (٢٠١٥) ودراسة على مسعود (٢٠٠٦)** أن الأفكار اللاعقلانية تسهم إسهامًا مباشرًا في ظهور أعراض القلق، سواء الأعراض الجسمية أو النفسية أو الاجتماعية أو المعرفية، ولذلك فإن البحث الحالي يحاول التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم، ويضيف البحث الحالي تأثير جنس الطفل وترتيبه الميلادي على أعراض قلق المستقبل لدى الأمهات، وما الأفكار اللاعقلانية المنبئة بأعراض قلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

مشكلة البحث:

لقد ساد لفترة قريبة أن الإصابة بالسرطان تعني الموت أو انتهاء الحياة(Cancer equal death)،مما يؤدي إلى التعامل مع المريض بأنه يقضي أيامه الأخيرة، وتبرز معاني الحزن والأسى والتعاطف وإعطائه جميع ما يطلب، بالإضافة للوصول إلى حالة اليأس أحيانًا، لقد تغيرت هذه النظرة بشكل بسيط، وذلك لأن المعالجة لبعض أنواع السرطان وخاصة لوكيميا الدم قد تصل أحيانًا نسبة الشفاء إلى حوالي (٨٥%) من الحالات طبقًا لما ورد في الإحصائيَّات(**جمعية آدم للسرطان، ٢٠١١**).

وقد جاءت مشكلة الدراسة من أن أمهات مرضى سرطان الدم من الأطفال لديهم دائمًا قلق شديد على أبنائهن أثناء فترة العلاج، وحتى بعد انتهاء الشفاء يستمر لديهم قلق دائم على أطفالهم، مما يجعل هناك الكثير من السلوكيات الناتجة عن هذا القلق الزائد تؤثر تأثيرًا سلبيًّا على الأطفال وعلى الأسرة وعلى الصحة النفسية للأم، ولذلك جاءت مشكلة الدراسة لمحاولة التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

وتتلخص مشكلة الدراسة في بعض التساؤلات الآتية:

١ – هل توجد علاقة ارتباطيه داله إحصائيًّا بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم؟

٢ – هل يوجد تأثير دال إحصائيًّا لعاملي جنس الطفل (ذكور / إناث) والترتيب الميلادي(الأول– الأوسط –الأخير) على قلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم؟

٣ –هل تتنبأ بعض الأفكار اللاعقلانية دون غيرها بقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

أهداف البحث:

١ – التعرف على العلاقة الارتباطيه بين قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٢ – التعرف على مدى تأثير عاملي جنس الطفل(ذكور / إناث) وترتيبه الميلادي(الأول–الأوسط–الأخير)على قلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٣ – التعرف على بعض الأفكار اللاعقلانية والتي تؤثر دون غيرها على قلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

أهمية الدراسة:

- يستمد البحث أهميته من أهمية المرحلة العمرية التي يصيبها هذا المرض والذين يعتبرون زهور هذه الدنيا، ونسبة عالية من شفائهم تعتمد على الصحة النفسية لهم والناتجة عن الصحة النفسية لأمهاتهم وتقبلهم للأمر بكل استقرار متجاوزين لكل التحديات والصعوبات التي تواجههم في مراحل العلاج من هذا المرض.
- يتناول البحث دراسة نوع من القلق الذي ينتشر بين معظم أمهات هؤلاء الأطفال مما يدفعنا إلى محاولة التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل.
- من نتائج البحث يمكن التعرف على أكثر الأفكار اللاعقلانية المسببة لقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم وبهذا يمكن تعديلها فيما بعد لخفض قلق المستقبل لديهن.

مصطلحات البحث:

أولًا -قلق المستقبل:Future Anxiety

يعرفه رافيلي **(Raffaelli)** بأنه: نوع من القلق يرتبط بالتوقع السلبي تجاه المستقبل وما يحمله من مواقف وأحداث فعادة ما يعبر عن خبرة انفعالية مؤلمة غير سارة يتملك الفرد خلالها خوف غامض نحو ما يحمله الغد البعيد من صعوبات، والتنبؤ السلبي للأحداث المتوقعة، والشعور بالانزعاج والتوتر والضيق عند الاستغراق في التفكير فيها، والشعور بضعف القدرة على تحقيق الآمال والطموحات، وفقد القدرة على

التركيز، والصداع والإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام مع الشعور بفقدان الأمل والطمأنينة نحو المستقبل. (**Raffaelli, 2005: 249**).

وعرفت الباحثة قلق المستقبل إجرائيًا على أنه " الشعور بعدم الارتياح والضيق والخوف الدائم مع فقدان السيطرة على الحاضر وعدم التأكد من المستقبل، كما يقترن بتوقع وترقب خطر يمكن حدوثه في المستقبل مع فقدان القدرة على مواجهة الضغوط والأحداث الحياتية".

ثانيًا-الأفكار اللاعقلانية:Irrational Thoughts

يوجد نوعان من الأفكار هما:الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية، ويقصد بالأفكار العقلانية الأفكار الواقعية والإيجابية التي يصاحبها انفعال وسلوك مرغوب وتحقق للفرد الصحة النفسية،(**عصام العقاد ومحمود قاعود،٢٠٠١: ١٠٧**).

ولأن أفكار الشخص هي التي تحدد الكيفية التي يشعر بها، وتلعب دورًا مهمًّا في اضطراباته الانفعالية والنفسية، والمقصود هنا بالأفكار اللاعقلانية التي تراود الفرد في هذه اللحظة ولا يقصد بها الكيفية التي تكونت بها الأفكار، وفى هذه الحالة يطلق عليها أفكار لاعقلانية وغير منطقية، (**محمد السيد عبد الرحمن،٢٠١٤: ٥٨**).

وتعرف بأنها: " تلك المجموعة من الأفكار الخاطئة الشائعة والمكدرة والمبنية على تعميمات خاطئة ومطالب مبالغ فيها وهي تعتمد في أساسها على الأفكار اللاعقلانية التي ذكرها ألبرت إليس(**عبد الستار إبراهيم،١٩٩١ : ٣٤**).

عرفت الباحثة إجرائيًا الأفكار اللاعقلانية على أنها:

"مجموعة من الأفكار الخاطئة والمطلقة وغير المنطقية التي تسيطر على تفكير الفرد، وتؤثر على سلوكه وأفعاله، وتجعله يتبنى النظرة السلبية في جميع المواقف والظروف التي تواجهه في حياته ".

الأفكار اللاعقلانية لدى ألبرت إليس:Irrational Thoughts

لقد أوضح ألبرت إليس Albert Ellis إحدى عشرة فكرة لاعقلانية أي غير منطقية ولكنها شائعة بين الأفراد وهي التي تؤدى إلى الاضطراب النفسي وهذه الأفكار هي:

١ – الفكرة الأولى(طلب الاستحسان): من الضروري أن يكون الشخص محبوبًا أو مَرْضِيًّا عنه من كل المحيطين به.

٢ – الفكرة الثانية: من الضروري أن يكون الفرد على درجة عالية من الكفاءة والإنجاز حتى يتمكن من اعتبار نفسه شخصًا ذا أهمية.

٣ – الفكرة الثالثة: بعض الناس يتصفون بالشر والوضاعة والجبن، ولذلك فهم يستحقون أن يوجه لهم اللوم والعقاب.

٤ – الفكرة الرابعة: إنه فظيع ومؤلم أن تسير الأمور على عكس ما يتمنى الفرد.
٥ – الفكرة الخامسة: تنشأ تعاسة الفرد نتيجة ظروف خارجة عن إرادته ولا يستطيع السيطرة عليها.
٦ – الفكرة السادسة:الأشياء الخطيرة أو المخيفة ينبغي أن يتوقعها الفرد وأن يكون على أهبة الاستعداد لمواجهتها والتعامل معها.
٧ – الفكرة السابعة: الفرد لا يستطيع مواجهة مسئوليات الحياة والصعوبات ولذلك فمن الأفضل تجنبها وعدم التعرض لها والابتعاد عنها.
٨ – الفكرة الثامنة:ينبغي أن يعتمد الفرد على آخرين وأن يكون هناك شخص أقوى منه يعتمد عليه لمواجهة ظروف الحياة.
٩ – الفكرة التاسعة: الخبرات والأحداث الماضية هي المحددات الأساسية للسلوك الإنساني الحاضر ولا يمكن استئصالها.
١٠ – الفكرة العاشرة: ينبغي أن يحزن الفرد على ما يصيب الآخرين من اضطراب ومشكلات.
١١- الفكرة الحادية عشرة: هناك دائمًا حل مثالي لكل مشكلة وهذا الحل يجب التوصل إليه وإلا فإن النتائج سوف تكون خطيرة.(**محمد سعفان،٢٠٠٣: ١٣٥**).

سرطان الدم في الأطفال أو اللوكيميا:

" هو عبارة عن تغير في خلايا جزء معين من الجسم أو تكتل في جزء من أجزاء الجسم، وتسلك هذه الخلايا مسلك غير مماثل لخلايا الجسم الأصلية وتتكاثر بسرعة وبطريقة غير منتظمة وتغزو الأنسجة المجاورة لها والمحيطة بها ثم تنتشر عن طريق الأوعية الليمفاوية إلى أعضاء متعددة من الجسم كالعظام والكبد والرئتين والدم والجهاز الدوري(**الجمعية السعودية لمكافحة السرطان، ٢٠١٣،٧**).

كما يعرف السرطان بأنه " مرض يصيب الإنسان وفيه يحدث تغير في خلايا جزء معين من الجسم وتسلك هذه الخلايا مسلك غير مماثل لخلايا الجسم الأصلية من حيث الشكل ومن حيث ترتيب وضعية هذه الخلايا في النسيج المصاب بالسرطان ومن حيث التكاثر،وهذه الخلايا ليس لها وظيفة محددة ولا تتبع أيًّا من قوانين البيولوجيا من حيث الوظيفة، وهذه الخلايا السرطانية يمكن أن تقع في أي جزء من خلايا الجسم حيث أنها ممكن أن تحدث في الجهاز الهضمي والتنفسي والجهاز المناعي والجهاز الدوري(**Rodriguez: 2013:733**)

حدود البحث:

١ – **الحدود الزمنية:** تتمثل في الفترة التي تم تطبيق البحث فيها ٢ /١ / ٢٠١٨م.

٢- **الحدود المكانية:** مستشفى الأورام بالزقازيق قسم الأطفال ومستشفى ٥٧٣٥٧ بالقاهرة.

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين وهما:

١ – المحور الأول: دراسات توضح العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والقلق بوجه عام وقلق المستقبل بوجه خاص.

٢- المحور الثاني: دراسات توضح ارتفاع مستوى القلق لدى أمهات الأطفال من مرضى السرطان.

المحور الأول: دراسات توضح العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والقلق بوجه عام وقلق المستقبل بوجه خاص.

١ - دراسة عبد الرحمن عبد الله العمري (٢٠٠٢):

بعنوان "الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من مرضى القلق مقارنة بالعاديين" هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في الأفكار اللاعقلانية التي يعاني منها مرضى اضطراب القلق مقارنة بالعاديين. وتكونت عينة الدراسة من ٢٤ حالة يعانون من القلق تتراوح أعمارهم من ١٨ إلى ٤٠ سنة. وتم استخدام مقاييس التفكير العقلاني واللاعقلاني للريحاني ١٩٨٥ واستخدام اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات. وكانت نتيجة البحث: وجود فروق داله إحصائيًا في متوسطات درجات الأفكار اللاعقلانية بين مرضى القلق والعاديين لصالح مرضى القلق.

٢- دراسة عايد عثمان (٢٠٠٦):

بعنوان " الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالقلق لدى طلبة الجامعات في فلسطين "هدفت الدراسة إلى التعرف على درجه انتشار الأفكار اللاعقلانية والقلق سمة وحالة لدى طلبة الجامعة، والعلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والقلق. وتكونت عينة الدراسة من ٦٠٤ من طلاب الجامعة وتم الاختيار بطريقة عشوائية طبقية. واستخدم الباحث مقياس الأفكار اللاعقلانية الذي طوره الريحاني ١٩٨٥ عن نظرية إليس، وقائمة القلق حالة وسمة من إعداد سيليرينجر وتعريب البحيري ١٩٨٤. وتم معالجة البيانات إحصائيًّا عن طريق حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار تي، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، ومعامل الارتباط بيرسون. وكانت نتائج الدراسة كالتالي: أكثر الأفكار اللاعقلانية انتشارًا هي الفكرة رقم ٦ المتمثلة في القلق من حدوث الكوارث والمخاطر، والفكر اللاعقلانية الأولى والمتمثلة في ضرورة تمتع الفرد بالمحبة من جميع ما حوله،أما باقي الأفكار الأخرى فوجد أن عينة الدراسة تميل إلى العقلانية أكثر

من اللاعقلانية، وتبين وجود علاقة دالة إحصائيًا بين كل من الأفكار اللاعقلانية والقلق حالة وسمة.

٣- دراسة على مسعود (٢٠٠٦):

بعنوان " قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية لدى عينة من الشباب "

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية لدى عينة من المراهقين. وتكونت عينة الدراسة من ٥٩٩ طالبًا وطالبة.وتم تطبيق مقاييس قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية ومواقف الحياة الضاغطة. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين قلق المستقبل وكل من الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية، ووجود فروق بين درجات المراهقات والمراهقين في قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية لصالح المراهقات، وتبين أن قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية تتأثر بنوع التعليم، كما أن الأفكار اللاعقلانية تتأثر بدرجة قلق المستقبل سواء كان منخفضًا أو متوسطًا أو مرتفعًا.

٤- دراسة عمر سليمان الشلاش (٢٠١٥):

بعنوان " قلق المستقبل وعلاقته بالصلابة النفسية والأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب جامعة شقراء" هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قلق المستقبل والصلابة النفسية والأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب جامعة شقراء، وكذلك معرفة نسبة إسهام الأفكار اللاعقلانية في قلق المستقبل. وتم البحث على عينة قوامها ١٥٠ طالبًا وطالبة بكليات التربية. وتم تطبيق مقاييس قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية والصلابة النفسية. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لتحليل البيانات ثم استخدام معامل الارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة بين قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية،ووجود علاقات سالبة غير دالة إحصائيًا بين الصلابة وقلق المستقبل،وأن الأفكار اللاعقلانية هي التي تسهم إسهامًا مباشرًا في المتغير النتيجة قلق المستقبل.

٥ – دراسة إبراهيم عسيري(٢٠١٧):

بعنوان " القلق وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب الجامعة " هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين القلق والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة في ضوء أربع متغيرات ديموغرافية. وكانت عينة الدراسة مكونة من ١٦٣ طالبًا وطالبة. واستخدم الباحث مقياس القلق ومقياس الأفكار

اللاعقلانية الذي أعده هوبر ولاين Hooper& Layne(١٩٨٣). وتوصلت الدراسة إلى:

١- وجود علاقة ارتباطية طردية بين القلق والأفكار اللاعقلانية.
٢- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في القلق تعزى إلى التخصص وعمل الأم والترتيب الولادي والمستوى الاجتماعي.
٣- يمكن التنبؤ بالقلق من الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية وخاصة في بعدى ابتغاء الحلول الكاملة وتجنب المشاكل لدى العينة.

٦- دراسة عبد الله محمود عبد الله (٢٠١٧):

بعنوان " الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلاب جامعة مؤتة "

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة. وبلغت عينة الدراسة ٥٠٠ طالب وطالبة. وتضمنت أدوات الدراسة مقياس الأفكار اللاعقلانية للريحاني، ومقياس قلق المستقبل. واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط وتحليل التباين الأحادي.وأظهرت النتائج ما يلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلاب على مقياس الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل تبعًا لمتغير النوع(ذكر/أنثى)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلاب على مقياس الأفكار اللاعقلانية تبعًا لمتغير تخصص الكلية ، وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية.

تعقيب على دراسات المحور الأول:

أولًا - من حيث الأهداف:

١– هدفت مجموعة من الدراسات السابقة إلى التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والقلق بوجه عام، ومنها دراسة عبد الرحمن العمري(٢٠٠٢) ودراسة عايد عثمان (٢٠٠٦) ودراسة إبراهيم عسيري(٢٠١٧)، كما هدفت بعض الدراسات السابقة إلى تحديد العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل وهل هناك علاقة بين ارتفاع مستوى قلق المستقبل وبعض الأفكار اللاعقلانية، مثل دراسة علي مسعود (٢٠٠٦) ودراسة عمر الشلاش (٢٠١٥) ودراسة عبد الله محمود (٢٠١٧).

ثانيًا- من حيث العينة:

١ – **حجم العينة:**استخدمت الدراسات السابقة عينات مختلفة الأحجام فكانت أقلهم عددًا في حجم العينة هي دراسة عبد الرحمن العمري(٢٠٠٢) حيث استخدمت ٢٤ حالة فقط، كما استخدمت دراسة عايد عثمان (٢٠٠٦) حجمًا أكبر من العينة وصل إلى ٦٠٤ من

طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسات الأخرى عينات يتراوح حجمها من (١٥٠– ٥٩٩) من الراشدين مثل دراسة على مسعود (٢٠٠٦) ودراسة إبراهيم عسيري(٢٠١٧) ودراسة عبد الله محمود (٢٠١٧).

٢ –**جنس العينة وعمرها:**تمت جميع الدراسات السابقة الخاصة بهذا المحور على ذكور وإناث من طلاب وطالبات الجامعة، وكذلك بعض الراشدين من خارج المراحل التعليمية، كدراسة عبد الرحمن العمري(٢٠٠٢)والتي استخدمت عينة تتراوح أعمارهم من ١٨ إلى ٤٠ سنة.

ثالثًا- من حيث أدوات الدراسة:

١ - من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة نجد أنها استخدمت مقياس الأفكار اللاعقلانية للريحاني (١٩٨٥) كدراسة عبد الرحمن العمري (٢٠٠٢)، ودراسة عبدالله محمود (٢٠١٧)، ودراسة عايد عثمان (٢٠٠٦)،إلا أن دراسة إبراهيم عسيري استخدمت مقياس الأفكار اللاعقلانية من إعداد هوبرلاين (١٩٨٣).

٢ - كما استخدمت بعض الدراسات الأخرى مقياس قلق المستقبل إعداد زينب شقير (٢٠٠٥) ومقياس قلق المستقبل من إعداد الباحثين كدراسة عمر الشلاش (٢٠١٥) ودراسة على مسعود (٢٠٠٦) ودراسة عبد الله محمود (٢٠١٧)، كما استخدمت دراسة عايد عثمان (٢٠٠٦) قائمة القلق حالة وسمة إعداد سيليرنيجر تعريب البحيري(١٩٨٤).

رابعًا- من حيث النتائج:

توصلت الدراسات السابقة إلى مجموعة من النتائج وهي:

١ - وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًا بين الأفكار اللاعقلانية والقلق بوجه عام كدراسة عبد الرحمن العمري(٢٠٠٢)، وأضافت دراسة إبراهيم عسيري(٢٠١٧) أنه يمكن التنبؤ بالقلق بوجه عام من الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية وحددت بعض الأفكار اللاعقلانية المنبئة بالقلق، واتفقت معها دراسة عايد عثمان (٢٠٠٦) كما أن هذه الدراسة حددت بعض الأفكار اللاعقلانية المسببة للقلق وهي(طلب الاستحسان – وتوقع حدوث الكوارث والمخاطر – وابتغاء الحلول المثالية).

٢ - واتفقت دراسة عمر الشلاش (٢٠١٥) ودراسة عبد الله محمود (٢٠١٧) على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًا بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل،وأضافت دراسة على مسعود (٢٠١٧) وجود الأفكار اللاعقلانية بنسبة أعلى في المراهقات الإناث عن المراهقين الذكور مما يسبب وجود اضطراب قلق المستقبل لديهن بنسبة مرتفعة.

المحور الثاني: دراسات توضح ارتفاع مستوى القلق لدى أمهات الأطفال من مرضى السرطان:

١ – دراسة سلوبر (٢٠٠٠) Sloper :

بعنوان " الضغوط النفسية لدى أمهات وآباء الأطفال المصابين بالسرطان واستراتيجيات المواجهة لديهم " وهدفت الدراسة إلى التعرف على نوعية الضغوط النفسية التي يعاني منها أمهات وآباء الأطفال المصابين بالسرطان، وتمت الدراسة على عينة مكونة من ٦٨ أمًّا من أمهات الأطفال، و٥٨ من الآباء واستخدمت الدراسة مجموعة من الاستبيانات، وتوصلت الدراسة إلى هذه النتائج:

١–الأمهات أكثر معاناة للضغوط النفسية عن الآباء بنسبة ٥١% وأرجعت الدراسة السبب في ذلك إلى القلق الزائد لدى الأمهات من عدم تماسك الأسرة كما كانت قبل، وكذلك القلق الزائد من المستقبل خوفًا من حدوث انتكاسة مرة أخرى للطفل بعد العلاج.

٢ – وأشارت الدراسة إلى أن الأمهات اللاتي أكمل أطفالهن العلاج لم يكن أقل قلقًا واضطرابًا من اللاتي لا يزال أطفالهن يتلقون العلاج.

٢– دراسة بومان Boman (2003)

بعنوان " الأمراض المرتبطة بالقلق لدى والدي الأطفال المصابين بالسرطان بعد تشخيص الإصابة:هدفت الدراسة إلى تحديد وتقييم الأمراض المرتبطة بالقلق لدى الوالدين. وتكونت عينة الدراسة من ٢٤٦ أبًا وأمًّا لأطفال مصابين بالسرطان. واستخدم الباحث أدوات:استبانه تضمنت ١١ متغيرًا، وقام الباحث بتقييم الوالدين بعد مرور ٤ أسابيع من تشخيص الإصابة بالمرض، وبعد ١٤ شهرًا من التشخيص وأظهرت النتائج ما يلي:وجود مستويات القلق والتوتر المرتبطة بفقدان القدرة على السيطرة واحترام الذات والاكتئاب واضطرابات النوم والتوتر النفسي،وكانت منخفضة لدى الوالدين الذين مرت مدة طويلة على تشخيص إصابة أطفالهم بالسرطان إلا أن الفترة الزمنية لم تقدم للباحث تفسيرًا للتباين في مستويات القلق والتوتر والخوف من المرض والوحدة أو أي من المتغيرات، ووجود مستويات مرتفعة من القلق والخوف من المرض حتى بعد سنوات من إكمال العلاج.

٣- دراسة:Akhar Iqpal(2004):

بعنوان " **القلق بين آباء وأمهات الأطفال مرضى سرطان الدم الحاد"** هدفت إلى التعرف على درجة القلق والاكتئاب المتوقعة بين الأمهات والآباء الذين يعتنون بأبنائهم المصابين بالسرطان. وتكونت عينة الدراسة من (٢٣أبًا، ٣٧أمًّا) وتتراوح أعمارهم من (٢٠ – ٥٥) سنة، وأجريت الدراسة في مراكز بحوث السرطان. وتم أخذ البيانات الخاصة بالعمر والنوع والتعليم والمكانة الاجتماعية والاقتصادية. واستخدمت الأدوات:مقياس

القلق والاكتئاب لدى عينة الدراسة، وتنظيم المقابلات السريرة.وكانت نتائج الدراسة: وجود القلق بنسبة ٦٠ % بين الآباء، ويكون أكثر شيوعًا بين الأمهات. ومن العوامل الأساسية المسببة للقلق والاكتئاب هو القيود المالية وتبادل الأدوار والمسئوليات بين أفراد العائلة.

٤– دراسة باكبرى آشاريا Bakaberi, Acharyya (٢٠١٦):

عنوان الدراسة " القلق والاكتئاب لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان الدم "
هدفت الدراسة إلى معرفة أن السرطان مرض مزمن طويل الأمد لا يؤثر فقط على الطفل ولكن أيضًا على الأسرة ككل والأم خاصة لأنها من يتحمل رعاية الطفل. وتواجه الأسرة الصعوبات، على سبيل المثال التوتر والقلق والاكتئاب. وغالبًا ما تواجه الأمهات هذا العبء؛ لأنهن يتحملن المسؤولية الرئيسية عن تقديم الرعاية. حيث أجريت الدراسة على أمهات الأطفال المصابين بسرطان الدم الليمفاوي الحاد وتقرر إذا ما كانت آليات التكيف الخاصة بهم مقبولة وإذا كانت هذه الآليات مفيدة للحد من الاكتئاب. وتمت الدراسة على عينة مكونة من٥٨ أما من أمهات الأطفال الذين يعانون من سرطان الدم. وتم استخدام أدوات: مقياس بيك الاكتئاب، ومقياس التكيف الصحي للآباء والأمهات،ومقياس القلق لاستاى.وكانت نتائج الدراسة كالتالي: تعاني معظم الأمهات من الاكتئاب والقلق المستمر نتيجة مرض الطفل مما يؤثر على علاقاتهم الأسرية مع أطفالهم الآخرين الغير مصابين.يمكن تعليم الأمهات حول آلية التكيف الصحية للتقليل من الاكتئاب والقلق لتكون وسيلة جيدة للحد من الإجهاد وتشجيع إقامة شبكات دعم اجتماعي وتوفير المعلومات حول هذا المرض قد يساعد على زيادة القبول بين الأمهات مع هذا المرض ويقلل من مستويات القلق لديهن.

٥– دراسة يمنى صبري وآخرين(٢٠١٦):

بعنوان " استراتيجيات المواجهة ومستويات القلق والاكتئاب لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان "وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات القلق لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان واستراتيجيات المواجهة لديهن، وتمت الدراسة على عينة مكونة من ٨٦ من الأمهات اللواتي لديهن أطفال يعانون من سرطان الدم، بمركز الأورام بالمنصورة واستخدمت الدراسة أدوات وهي:مقياس القلق ومقياس الاكتئاب لبيك. وكانت نتائج الدراسة:هناك فروق دلالة إحصائيًا في استراتيجيات المواجهة بين أمهات الأطفال الذين يعانون من سرطان الدم لمدة أقل ومدة أكثر من سنة.– هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التعليم لدى الأمهات واستراتيجيات المواجهة.– وجود مستوى عال من القلق والاكتئاب لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان مما يؤثر سلبًا على استراتيجيات التكيف لديهن ويؤثر سلبًا على صحتهن النفسية.

تعقيب على دراسات المحور الثاني:

أولًا- من حيث الأهداف:

هدفت الدراسات السابقة إلى التعرف على مستويات القلق بوجه عام وقلق المستقبل بوجه خاص، وكذلك التعمق في الحالة النفسية للأمهات، ومدى تأثيرها على الطفل والأسرة ككل وكذلك التعرف على الاكتئاب لدى أمهات وآباء الأطفال المصابين بالسرطان وحتى بعد مرحلة العلاج مثل دراسةBkaberi (2016) ودراسة، Akhar (2004) ودراسة Boman (2003).

كما هدفت دراسة كل من يمنى صبري(٢٠١٦) ودراسة Sloper (٢٠٠٠) إلى التعرف على الضغوط النفسية التي تواجهها الأمهات ومستوى القلق لدى الأمهات واستراتيجيات المواجهة لديهن.

ثانيًا - من حيث العينة:

اختلفت أحجام العينة داخل الدراسات السابقة حيث كانت أصغر العينات حجما هي دراسة Akhar (٢٠٠٤) حيث بلغ حجم العينة ٦٠ أمًّا وأبًا تراوحت أعمارهم من ٢٠ إلى ٥٥ عام، ثم تلتها دراسة Bakaberi (٢٠١٦) وبلغ حجم العينة ٨٥ من أمهات وآباء الأطفال المصابين بالسرطان، ثم جاءت دراسة يمنى صبري(٢٠١٦) وتمت على عينة مكونة من ٨٦ أمًّا من أمهات الأطفال المصابين بالسرطان، ومن الدراسات التي اتخذت حجمًا كبيرًا من العينة دراسة Boman (٢٠٠٣) حيث وصل حجم العينة إلى ٢٤٦ أبًا وأمًّا للأطفال المصابين بالسرطان.

ثالثًا- من حيث أدوات الدراسة:

معظم الدراسات استخدمت مجموعة من الاستبيانات تضم المستوى التعليمي والاقتصادي والاجتماعي للأمهات والآباء، مثل دراسةAkhar (٢٠٠٤) ودراسة Boman (٢٠٠٣) ودراسة Sloper (٢٠٠٠).كما استخدمت بعض الدراسات مقياس الاكتئاب لبيك ومقياس التكيف الصحي للآباء والأمهات ومقياس القلق، مثل دراسة يمنى صبري(٢٠١٦) ودراسة Bakaberi (٢٠١٦).

رابعا من حيث النتائج:

توصلت الدراسات السابقة إلى مجموعة من النتائج وهي:

وجود القلق بنسبة كبيرة تصل إلى ٦٠ % بين الآباء والأمهات الأطفال المصابين بالسرطان ولكن القلق يوجد بنسبة كبيرة لدى الأمهات وأرجعت الدراسات السبب في ذلك هو المسئولية الملقاة على عاتق الأم، والقيود المادية، وعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية، وكذلك اضطراب العلاقة الأسرية وهذا ما أكدته دراسةAkhar

(٢٠٠٤)، ثم جاءت دراسة Boman (٢٠٠٣) لتضيف إلى نتائج الدراسات أن هناك ارتفاعًا في مستوى القلق والتوتر النفسي المرتبط بفقدان القدرة على التركيز لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان حتى بعد سنوات العلاج، واتفقت معها دراسة Sloper (٢٠١٦).

ثم أضافت دراسة يمنى صبري(٢٠١٦) ودراسة Bakaberi (٢٠١٦) أن ارتفاع مستوى القلق لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان يؤثر سلبًا على قدرتهن على التكيف ومواجهة ضغوط الحياة، مما يؤثر على صحتهن النفسية والأسرية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

أولًا - من حيث الهدف:

هدفت دراسات المحور الأول من الدراسات السابقة إلى دراسة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والقلق بوجه عام وقلق المستقبل بوجه خاص والتعرف على أكثر الأفكار اللاعقلانية المسببة للقلق.

بينما هدفت دراسات المحور الثاني من الدراسات السابقة إلى التعرف على مستويات القلق والاكتئاب لدى أمهات وآباء الأطفال المصابين بالسرطان والمعالجين واستراتيجيات المواجهة لديهم والضغوط النفسية لدى أمهات هؤلاء الأطفال، ومن خلال العرض السابق للأهداف فان البحث الحالي يهدف إلى الربط بين أهداف الدراسات السابقة فى معرفة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم ، كما يهدف البحث إلى التعرف على تأثير عاملي جنس الطفل والترتيب الميلادي فى قلق المستقبل ، وكذلك أكثر الأفكار اللاعقلانية المنبئة بحدوث قلق المستقبل لدى الأمهات.

ثانيًا- من حيث عينة الدراسة: اختلفت عينات الدراسات السابقة كل حسب الهدف من الدراسة حيث تمت دراسات المحور الأول من الدراسات السابقة على طلاب وطالبات الجامعة، وتمت دراسات المحور الثاني من الدراسات على مجموعة من الآباء والأمهات لأطفال مصابين بالسرطان، مع اختلاف حجم العينة، وقد تم البحث الحالي على عينة قوامها ٦٠ أما من أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم ، كما تم أيضا على ٦٠ طفلا وطفله من أطفالهن المعالجين من سرطان الدم.

ثالثًا- من حيث أدوات الدراسة:

تنوعت الأدوات والمقاييس في الدراسات السابقة فدراسات المحور الأول استخدمت مقاييس الأفكار اللاعقلانية ومقاييس القلق بوجه عام وقلق المستقبل، كما استخدمت دراسات المحور الثاني مقياس الاكتئاب ومقياس الضغوط النفسية ومقياس القلق

والاستبيانات، ما البحث الحالي فقد استخدمت أدوات مقياس قلق المستقبل ، ومقياس الأفكار اللاعقلانية .

رابعًا- من حيث نتائج الدراسات:

تعددت نتائج الدراسات السابقة، بالنسبة لدراسات المحور الأول من هذه الدراسات فقد أسفرت نتائجها عن أن هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًا بين الأفكار اللاعقلانية وبين القلق بوجه عام وقلق المستقبل بوجه خاص، كما توصلت نتائج هذه الدراسات إلى وجود بعض الأفكار اللاعقلانية تكون منبئة بالقلق لدى عينة البحث، كما توصلت إلى أن الأفكار اللاعقلانية أكثر انتشارًا بين المراهقات الإناث عن المراهقين الذكور مما يسبب لديهن مستوى أعلى في القلق.

وبالنسبة لدراسات المحور الثاني من هذه الدراسات فقد أسفرت نتائجها عن وجود القلق بنسبة مرتفعة بين آباء وأمهات الأطفال المصابين والمعالجين من سرطان الدم، كما توصلت إلى أن أمهات الأطفال المصابين بالسرطان أكثر قلقًا ويعانون من التوتر النفسي والخوف، ولديهم قلق من المستقبل على أطفالهن حتى بعد انتهاء العلاج وشفاء الطفل.

كما توصلت نتائج هذه الدراسات إلى أن ارتفاع مستوى القلق لدى الأمهات يؤثر سلبيًا على قدرتها على التكيف ومواجهة ضغوط الحياة ويؤثر على سلوكياتها وصحتها النفسية وقدرتها على إقامة علاقات اجتماعية.

فروض البحث:

١ – توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًا بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٢ – يوجد تأثير دال إحصائيًا لعاملي جنس الطفل (ذكور / إناث) والترتيب الميلادي(الأول–الأوسط–الأخير) على قلق المستقبل لدى أمهاتهم.

٣ –تنبئ بعض الأفكار اللاعقلانية دون غيرها بقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

إجراءات البحث:

١ – **منهج البحث:** تستخدم الدراسة الحالية المنهج الارتباطي والوصفي المقارن.

٢ -**عينة البحث:** عينة مكونة من(٦٠أمًا– ٦٠ طفلًا وطفلة) من أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم وأطفالهن المعالجين من السرطان،وقسمت عينة الدراسة إلى ٣٠ طفلًا من الذكور و٣٠ طفلة من الإناث تتراوح أعمارهم من ١٠ إلى ١٥ سنة، كما

تم تقسيم العينة من الأطفال المعالجين من السرطان من حيث الترتيب الميلادي(الأول– الأوسط–الأخير) وقسمت العينة كالتالي:

(الأول) وعددهم ٤ من الذكور و٢٢ من الإناث.

(الأوسط) وعددهم ١٣ من الذكور و٥ من الإناث.

(الأخير) وعددهم ١٣ من الذكور و٣ من الإناث.

٣ - أدوات البحث:

أولًا- مقياس قلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم:

الهدف من إعداد المقياس:

استعرضت الباحثة عددًا من الدراسات والمقاييس التي تناولت قلق المستقبل لكنها لم تجد مقياسًا يستهدف أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم، فكانت العينات المستهدفة من هذه المقاييس إما طلاب الجامعة أو من يعانون من اضطراب القلق من الراشدين؛ ولذلك كان الهدف من إعداد هذا المقياس هو قياس قلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

خطوات بناء المقياس:

أ- قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة في القلق بوجه عام وقلق المستقبل بوجه خاص لتحديد المفهوم الدقيق لقلق المستقبل،وقد ساعدت هذه الدراسات الباحثة في تحديد الأعراض الخاصة بقلق المستقبل وهي(أعراض جسمية – أعراض نفسية – أعراض اجتماعية – أعراض معرفية).

ب– قامت الباحثة بصياغة عبارات كل بُعد وتحديد التعريف الإجرائي لقلق المستقبل والتعريف الإجرائي لكل بعد من أبعاده التي تم تحديدها سابقًا وتم صياغة عبارات بسيطة وواضحة ومناسبة لعينة الدراسة وتم عمل الصورة الأولية للمقياس.

ج – تم عرض المقياس بصورته الأولية مرفقًا بالتعريفات الإجرائية على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية لاستطلاع آرائهم والاستفادة من خبراتهم وملاحظاتهم حول بنود المقياس وأبعاده وعباراته.

د – تم حذف العبارات التي تقل نسبة الاتفاق عليها من ٩٠% كما تم تعديل صياغة بعض العبارات وبناء على ذلك تم تعديل المقياس في ضوء ما أبداه الأساتذة المحكمون من ملاحظات.

ه – حددت الباحثة البيانات والتعليمات اللازمة والتي تقوم الأمهات بكتابتها في الصفحة الأولى للمقياس بحيث تضع الأم علامة أمام كل عبارة في أحد الأعمدة الثلاثة المقابلة للعبارات وهي(دائمًا – أحيانًا – نادرًا) بحيث لا تضع أكثر من علامة أمام العبارة.

و – تم القيام بدراسة استطلاعية لتطبيق المقياس على عينة قوامها ٤٠ أمًّا من أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم والمترددين على مستشفى الزقازيق للأورام ومستشفى ٥٧٣٥٧ حيث يقمن بالتردد للاطمئنان وعمل كشف عام على أطفالهن وذلك لحساب صدق وثبات المقياس.

وقد صاغت الباحثة أبعاد المقياس على النحو التالي:

١- البعد الأول:(الأعراض الجسمية):

ويشمل أعراض مثل " ضيق التنفس واضطرابات النوم والأحلام المزعجة والامتناع عن الطعام وغيرها من الأعراض الجسمية ذات التأثير السلبي على الفرد نتيجة لقلق المستقبل لديه"، ويتكون من (١١) مفردة تحمل الأرقام(١- ٦- ١١- ٢٠- ٣٦- ٣٨ - ٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥).

٢- البعد الثاني:(الأعراض الاجتماعية):

ويشمل أعراض مثل "الانسحاب من المواقف الاجتماعية بشكل عام، وعدم التفاعل مع الآخرين خوفًا من نقدهم وملاحظاتهم، وتجنب الأماكن التي تثير القلق لديه، وشعوره بعدم قدرته على إدارة حياته والعناية بأفراد أسرته وتلبية احتياجاتهم"، ويتكون من (١٤) مفردة تحمل الأرقام(٢- ٤- ٧- ٩- ١٢- ١٤- ١٦- ١٨- ٢٤- ٢٦- ٢٩- ٥٦- ٥٧- ٣٩).

٣- البعد الثالث:(الأعراض الانفعالية):

ويشمل أعراض مثل " شعوره بالتوتر الشديد، وشدة الحساسية،والإحساس بعدم الاستقرار، وعدم القدرة على اتخاذ القرار والتفكير فيما قد يحدث من أحداث مفاجئة في المستقبل،والإحساس بقرب النهاية والخوف من الموت "، ويتكون من (٢٢) مفردة تحمل الأرقام(٣- ٥- ٨- ١٠- ١٣- ١٥- ١٧- ١٩- ٢١- ٢٢- ٢٣- ٢٥- ٢٧- ٢٨- ٣٠- ٣١- ٣٢- ٣٣- ٣٤- ٣٥- ٣٧- ٤٠).

٤- الأعراض المعرفية:

ويشمل أعراض مثل " عدم القدرة على اتخاذ القرار والتفكير فيما قد يحدث من أحداث مفاجئة في المستقبل، وعدم القدرة على حل المشكلات بشكل علمي "، ويتكون من (١٠) مفردات تحمل الأرقام(٤٦- ٤٧- ٤٨- ٤٩- ٥٠- ٥١- ٥٢- ٥٣- ٥٤- ٥٥).

ثم قامت الباحثة بصياغة مفردات المقياس في صورته الأولية، وبعد الانتهاء من كتابة المفردات، تم عرض المقياس على الأساتذة المشرفين قبل العرض على السادة المحكمين، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس والتعرف أيضًا على مدى ارتباط كل مفردة بالبعد الذي تنتمي إليه.

أولًا- الاتساق الداخلي:قامت الباحثة باستخراج معاملات الاتساق لمقياس قلق المستقبل باستخدام الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات كل بعد على حدة والدرجة الكلية لهذا البعد، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل.

ومن خلال عرض جداول الصدق لعبارات مقياس قلق المستقبل يتضح لنا أن جميع مفردات أبعاد مقياس قلق المستقبل كلها مرتبطة بالبعد الذي تنتمي له وقد تراوحت نسبة معامل الارتباط من

(٠,٥٣ – ٠,٩٣) مما يدل على ارتباطًا دالًّا إحصائيًّا عند ٠,٠١ ، مما يجعلنا نثق في صدق مفردات المقياس وأبعاده الرئيسة وأنها تقيس بالفعل قلق المستقبل.

ثانيًا-صدق المقياس:

تم حساب صدق مقياس قلق المستقبل لأمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم بطريقة هي: صدق المحكمين.

١- **صدق المحكمين:**

تعتمد هذه الطريقة على فكرة الصدق الظاهري وصدق المحتوى معًا؛ بمعنى أنه من المطلوب أن يقدر الحكم المتخصص مدى علاقة كل بُعْد من أبعاد المقياس بالسمة المطلوب قياسها، وذلك بَعد توضيح معنى هذا البُعد بصورة إجرائية.وفى ضوء ذلك تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس والتربية والصحة النفسية وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس بعد أن تم تحديد تعريف إجرائي لقلق المستقبل وأبعاده الفرعية حيث تضمن الاستفسار عن وضوح العبارات ومدى ارتباطها بمقياس ما وضعت له، وبعد أن تم عرض المقياس على السادة المحكمين تم استبعاد عدد من المفردات التي لم تتجاوز نسبة اتفاقهم عليها ٩٠ % وتعديل البعض الآخر منها، وأصبحت عبارات المقياس في صورتها النهائية ٥٧ عبارة.

ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات المقياس على عينة قوامها ٤٠ من أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم واعتمدت الباحثة على طريقة ألفا كرونباخ.

حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

يمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس أي أجزاء بطرق مختلفة وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أجزاء المقياس، ويستخدم معامل ألفا في صورته العامة عندما تكون الاحتمالات للإجابة على الأسئلة ليست صفرًا (**سعد عبد الرحمن،٢٠٠٣،١٧٣**).

وقد اعتمدت الباحثة على طريقة ألفا لكرونباخ في حساب معامل ثبات مقياس قلق المستقبل وهذه الجداول توضح ثبات أبعاد مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية له بطريقة ألفا لكرونباخ:

جدول(١)

مؤشرات ثبات الصورة النهائية لأبعاد مقياس قلق المستقبل

الرقم	أبعاد قلق المستقبل	معامل الثبات
١	الأعراض الجسمية	٠,٩٧٤
٢	الأعراض الاجتماعية	٠,٩٦٢
٣	الأعراض النفسية	٠,٩٧٦
٤	الأعراض المعرفية	٠,٩٧٣

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات لأبعاد المقياس الأعراض النفسية والجسمية والاجتماعية والمعرفية في مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية له بطريقة ألفا لكرونباخ مرتفعة مما يجعلنا نثق في ثبات عبارات المقياس.

ثانيًا- مقياس الأفكار اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم:

خطوات بناء المقياس:

١ - قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة في الأفكار اللاعقلانية للتعرف على بعض الأفكار اللاعقلانية لدى الأمهات وقد ساعدت هذه الدراسات الباحثة في تحديد التعرف على مفهوم الأفكار اللاعقلانية لدى الراشدين، ولكن هذه المقاييس لم يخصص منها مقياس لدراسة العينة التي تقم عليها البحث، مما دعا الباحثة للقيام بعمل هذا المقياس لأمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٢ – قامت الباحثة بصياغة عبارات كل بُعْد بَعْد تحديد التعريف الإجرائي للأفكار اللاعقلانية، والتعريف الإجرائي لكل فكرة من الأفكار الإحدى عشرة،والتي وضعها ألبرت إليس وتم صياغة عبارات بسيطة وواضحة ومناسبة لعينة الدراسة وتم عمل الصورة الأولية للمقياس.

٣ – تم عرض المقياس بصورته الأولية مرفقًا بالتعريفات الإجرائية على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية لاستطلاع آرائهم والاستفادة من خبراتهم وملاحظاتهم حول بنود المقياس وأبعاده وعباراته.

٤ – تم حذف العبارات التي تقل نسبة الاتفاق عليها من ٩٠% كما تم تعديل صياغة بعض العبارات وبناء على ذلك تم تعديل المقياس في ضوء ما أبداه الأساتذة المحكمون من ملاحظات.

٥ – حددت الباحثة البيانات والتعليمات اللازمة التي تقوم الأمهات بكتابتها في الصفحة الأولى للمقياس بحيث تضع الأم علامة أمام كل عبارة في أحد الأعمدة الثلاثة المقابلة للعبارات وهي(دائمًا – أحيانًا – نادرًا) بحيث لا تضع أكثر من علامة أمام العبارة.

٦ – تم القيام بدراسة استطلاعية لتطبيق المقياس على عينة قوامها ٤٠ أمًّا من أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم والمترددين على مستشفى الزقازيق للأورام ومستشفى ٥٧٣٥٧ حيث يقمن بالتردد للاطمئنان وعمل كشف عام على أطفالهن وذلك لحساب صدق وثبات المقياس.

٧- قامت الباحثة بوضع تعريف إجرائي لمفهوم الأفكار اللاعقلانية، ثم عرضت الأفكار اللاعقلانية لدى ألبرت إليس ووضعتها بالمقياس، وهى الفكرة الأولى(طلب الاستحسان)، الفكرة الثانية (الرغبة في الشعور بالكمال)، الفكرة الثالثة (اللوم القاسي للذات والآخرين)، الفكرة الرابعة (توقع الكوارث)، الفكرة الخامسة (النظرة التشاؤمية للحياة)، الفكرة السادسة (الاعتمادية)، الفكرة السابعة (الشعور بالذنب)، الفكرة الثامنة (الانزعاج لمشاكل الآخرين)، الفكرة التاسعة (تضخيم دور الظروف الخارجة عن الإرادة)، الفكرة العاشرة (ابتغاء الحلول المثالية)، الفكرة الحادية عشرة (القلق الزائد).

ومن خلال الرجوع إلى المقاييس المختلفة للأفكار اللاعقلانية صاغت الباحثة أبعاد هذا المقياس على النحو التالي:

١- البعد الأول: طلب الاستحسان:وتعنى هذه الفكرة اللاعقلانية أن الفرد يرى أنه من الضروري أن يكون الفرد محبوبًا من كل المحيطين به، وفي جميع الأوقات، ويقيس هذا البعد مدى وجود هذه الفكرة في مفردات عددها (٦) تحمل الأرقام(١- ٩- ١٧- ٣٣-٣٩- ٥١).

٢- البعد الثاني: الرغبة في الشعور بالكمال: وتعنى هذه الفكرة اللاعقلانية مدى رغبة الفرد في أن ينجز أعماله بدرجة عالية من الكفاءة والكمال، ويقيس هذا البعد مدى وجود هذه الفكرة في مفردات عددها (٨) تحمل الأرقام(٢- ١٠- ١٨- ٢٥- ٣٥ - ٣٧-٤٠- ٥٠).

٣- البعد الثالث: اللوم القاسي للذات والآخرين: وتظهر هذه الفكرة اللاعقلانية مدى لوم الفرد لذاته وللآخرين على ما يحدث معه من مواقف قد تكون سلبية أو حزينة،وإلقاء اللوم الشديد على الأفراد المخطئين والرغبة في معاقبتهم، ويقيس هذا البعد مدى وجود هذه الفكرة في مفردات عددها (٨) تحمل الأرقام(٣- ١١- ١٩- ٢٦-٣٤ــ٤١-٤٩-٣٨).

٤- البعد الرابع: توقع الكوارث وتعنى هذه الفكرة اللاعقلانية أن عدم تحقيق الفرد لما يتمناه يعني وجود كوارث، وأن الحياة تبدو له مرعبة ومخيفة ويتوقع أن الكوارث آتية لا محالة، ويقيس هذا البعد مدى وجود هذه الفكرة في مفردات عددها (٦) تحمل الأرقام(٤-١٢-٢٠- ٢٤- ٢٧- ٣٦)

٥- البعد الخامس: النظرة التشاؤمية للحياة: وتظهر هذه الفكرة اللاعقلانية مدى التوجه السلبي للفرد في نظرته للحياة وأنه لن ينجح ولن يشعر بالسعادة، وأنه شخص سيئ الحظ نتيجة للظروف الخارجية التي يمر بها، ويقيس هذا البعد مدى وجود هذه الفكرة في مفردات عددها (٦) تحمل الأرقام(٥- ١٣- ٢١- ٢٨ – ٤٢-٤٨).

٦- البعد السادس:الاعتمادية: وتعنى هذه الفكرة اللاعقلانية أن على الفرد أن يعتمد على آخرين أقوى منه أو أكبر منه لكي يلقي المسئولية عليهم، وأنه دائمًا بحاجة لوجود الآخرين لكي يشعر بالثقة والأمن، ويقيس هذا البعد مدى وجود هذه الفكرة في مفردات عددها (٦) تحمل الأرقام(٦- ١٤- ٢٢- ٢٩- ٣٢-٤٣).

٧- البعد السابع: الشعور بالذنب وتعنى هذه الفكرة اللاعقلانية أن ماضي الفرد له تأثير كبير على حاضره، وأن ذنوبه وأخطاءه سوف يدفع ثمنًا لها، ويقيس هذا البعد مدى وجود هذه الفكرة في مفردات عددها (٦) تحمل الأرقام(٧- ١٥- ٢٣- -٣٠ – ٤٥-٤٤).

٨ – البعد الثامن: الانزعاج لمشاكل الآخرين: وتعنى هذه الفكرة اللاعقلانية أنه يجب على الفرد أن يحزن بشكل كبير لما يصيب الآخرين من مشكلات، ويقيس هذا البعد مدى وجود هذه الفكرة في مفردات عددها (٥) تحمل الأرقام(٨- ١٦- ٣١-٤٦-٤٧)

٩- البعد التاسع: تضخيم دور الظروف الخارجة عن الإرادة: وتعنى هذه الفكرة اللاعقلانية أن أسباب تعاسة الإنسان خارجه عن إرادته، وأنه لا يوجد أي إنسان بإمكانه التحكم في قدره ومصيره، ويقيس هذا البعد مدى وجود هذه الفكرة في مفردات عددها (٦) تحمل الأرقام(٥٢- ٥٣- ٥٤-٥٥-٥٦ - ٥٧)

١٠- البعد العاشر: ابتغاء الحلول المثالية:وتعنى هذه الفكرة اللاعقلانية أنه لا يوجد سوى حل واحد لجميع المشكلات الإنسانية وأن البشرية ربما تصاب بكارثة إذا لم تعثر على

هذا الحل، ويقيس هذا البعد مدى وجود هذه الفكرة في مفردات عددها (٤) تحمل الأرقام(٥٨- ٥٩-٦٠-٦١)

١١- البعد الحادي عشر: القلق الزائد:وتعنى هذه الفكرة اللاعقلانية أنه إذا تعرض الإنسان لخطر ما فإنه من الطبيعي أن يشعر بالخوف وعدم الارتياح والخوف الشديد لأنه لا محالة من وقوع المحظور، ويقيس هذا البعد مدى وجود هذه الفكرة في مفردات عددها (٦) تحمل الأرقام(٦٢- ٦٣- ٦٤-٦٥-٦٦ - ٦٧).

ثانيًا- الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة باستخراج معاملات الاتساق لمقياس الأفكار اللاعقلانية باستخدام الاتساق الداخلي، عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات كل بعد على حدة والدرجة الكلية لهذا البعد، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية.

وقد وجد أن جميع معاملات ارتباط مفردات الفكرة الأولى(طلب الاستحسان)، والفكرة الثانية (الرغبة في الشعور بالكمال) ،والفكرة الثالثة وهي(اللوم القاسي للذات والآخرين)، والفكرة الرابعة وهي (توقع الكوارث) ، والفكرة الخامسة وهي (النظرة التشاؤمية للحياة)، والفكرة السادسة وهي (الاعتمادية)، والفكرة السابعة وهي (الانزعاج لمشاكل الآخرين) ، والفكرة الثامنة وهي(الشعور بالذنب) ، والفكرة التاسعة وهى (تضخيم دور الظروف الخارجة عن الإرادة) ، والفكرة العاشرة وهى (ابتغاء الحلول المثالية) ، والفكرة الحادية عشر وهى (القلق الزائد) ، لمقياس الأفكار اللاعقلانية بالدرجة الكلية له وقد تراوحت معاملات الارتباط من (٠,٥٤ – ٠,٩٥) مما يدل على أن العبارات دالة إحصائيا عند ٠,٠١% .

وقد تم استبعاد العبارات التالية لأن معامل الارتباط لها يتراوح من (٠,٤٤ – ٠,١٦) مما يدل على أنها غير دالة إحصائيا ، وأرقام هذه العبارات هي (٣٠ – ٥٤ – ٦١ – ٦٢ – ٦٥).

صدق المقياس: تم حساب صدق مقياس الأفكار اللاعقلانية لأمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم بطريقة هي: صدق المحكمين .

أولا صدق المحكمين: تعتمد هذه الطريقة على فكرة الصدق الظاهري وصدق المحتوى معًا بمعنى أنه من المطلوب أن يقدر الحكم المتخصص مدى علاقة كل بعد من أبعاد المقياس بالفكرة المطلوب قياسها وذلك بعد توضيح معنى هذا الفكرة بصورة إجرائية.

وفى ضوء ذلك تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس والتربية والصحة النفسية وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس بعد أن تم تحديد تعريف إجرائي

للأفكار اللاعقلانية وأبعادها حيث تضمن الاستفسار عن وضوح العبارات ومدى ارتباطها بمقياس ما وضعت له وبعد أن تم عرض المقياس على السادة المحكمين تم استبعاد عدد من المفردات لم تتجاوز نسبة اتفاقهم عليها ٩٠ % وتعديل البعض الآخر منها وأصبحت عبارات المقياس في صورتها النهائية٦٢ عبارة.

ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات المقياس عل عينة قوامها ٤٠ أمًّا من أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم ، وقد اعتمدت الباحثة على طريقة ألفا لكرونباخ في حساب معامل ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية وهذه الجداول توضح ثبات أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية والدرجة الكلية له بطريقة ألفا لكرونباخ.

جدول(٢) مؤشرات ثبات الصورة النهائية لمقياس الأفكار اللاعقلانية بعد استبعاد المفردات

الرقم	البعد	معامل الثبات
١	طلب الاستحسان	٠,٩٢٢
٢	الرغبة في الشعور بالكمال	٠,٩٥٤
٣	الاعتمادية	٠,٨٨٠
٤	الشعور بالذنب	٠,٩٠٨
٥	اللوم القاسي للذات والآخرين	٠,٩٥٣
٦	توقع الكوارث	٠,٩٣٦
٧	النظرة التشاؤمية للحياة	٠,٩٥١
٨	الانزعاج لمشاكل الآخرين	٠,٩٤٢
٩	تضخيم دور الظروف الخارجة عن الإرادة	٠,٩٢٣
١٠	ابتغاء الحلول المثالية	٠,٩٤٤
١١	القلق الزائد	٠,٩٣٩

٤- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

١- معامل الارتباط البسيط لبيرسون.
٢- الانحدار المتدرج Stepwise Reg.
٣- تحليل التباين ثنائي الاتجاه(٢ * ٣).

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول: وينص هذا الفرض على:

" توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًّا بين قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية وأبعاد قلق المستقبل والدرجة الكلية له.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم (ن = ٦٠)

المقياس		قلق المستقبل				
		الأعراض الجسمية	الأعراض الاجتماعية	الأعراض لوجدانية	الأعراض المعرفية	الدرجة الكلية
الأفكار اللاعقلانية	طلب الاستحسان	٠,٣٧**	٠,٤٩**	٠,٣٥**	٠,٣٤**	٠,٤٣**
	الرغبة في الشعور بالكمال	٠,٥٥**	٠,٦٠**	٠,٤١**	٠,٥٦**	٠,٥٧**
	اللوم القاسي للذات والآخرين	٠,٥٦**	٠,٥٧**	٠,٤٧**	٠,٦٣**	٠,٦١**
	توقع الكوارث	٠,٣٢*	٠,٤٠**	٠,٠٦	٠,٣٦**	٠,٢٧*
	النظرة التشاؤمية للحياة	٠,٣٤**	٠,٤٩**	٠,٤٦**	٠,٤٤**	٠,٥٠**
	الاعتمادية	٠,٠٨	٠,٠٧	٠,٠٢	٠,١٣	٠,٠٦
	الشعور بالذنب	٠,٤٧**	٠,٥٠**	٠,٥٩**	٠,٥٩**	٠,٦٢**
	الانزعاج لمشاكل الآخرين	٠,٣٩**	٠,٤٧**	٠,٢٦*	٠,٤٢**	٠,٤١**
	تضخيم دور الظروف الخارجة عن الإرادة	٠,١٦	٠,٠٧	٠,٠٥	٠,١٧	٠,١١
	ابتغاء الحلول المثالية	٠,٢٢	٠,٢٣	٠,١٦	٠,١٤	٠,٢٠
	القلق الزائد	٠,٣٧**	٠,٣٩**	٠,٣٧**	٠,٥٣**	٠,٤٦**

** دالة عند مستوى ٠,٠١   * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣) ما يلي:

١- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيًّا عند ٠,٠١ بين طلب الاستحسان وكل من الأعراض الجسمية والأعراض الاجتماعية والأعراض الوجدانية والأعراض المعرفية والدرجة الكلية لقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٢- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيًّا عند ٠,٠١ بين الرغبة في الشعور بالكمال وكل من الأعراض الجسمية والأعراض الاجتماعية والأعراض الوجدانية والأعراض المعرفية والدرجة الكلية لقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٣- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيًّا عند ٠,٠١ بين طلب اللوم القاسي للذات والآخرين وكل من الأعراض الجسمية والأعراض الاجتماعية والأعراض الوجدانية والأعراض المعرفية والدرجة الكلية لقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٤- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيًّا عند ٠,٠١ بين توقع الكوارث وكل من الأعراض الاجتماعية والأعراض المعرفية، كما توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًّا عند ٠,٠٥ بين توقع الكوارث وكل من الأعراض الجسمية والدرجة الكلية لقلق المستقبل، كما لا توجد علاقة دالة إحصائيًّا بين توقع الكوارث والأعراض الوجدانية لقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٥- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيًّا عند ٠,٠١ بين النظرة التشاؤمية للحياة وكل من الأعراض الجسمية والأعراض الاجتماعية والأعراض الوجدانية والأعراض المعرفية والدرجة الكلية لقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٦-لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًّا بين الاعتمادية وكل من الأعراض الجسمية والأعراض الاجتماعية والأعراض الوجدانية والأعراض المعرفية والدرجة الكلية لقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٧- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيًّا عند ٠,٠١ بين الشعور بالذنب وكل من الأعراض الجسمية والأعراض الاجتماعية والأعراض الوجدانية والأعراض المعرفية والدرجة الكلية لقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٨- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيًّا عند ٠,٠١ بين الانزعاج لمشاكل الآخرين وكل من الأعراض الجسمية والأعراض الاجتماعية والأعراض المعرفية والدرجة الكلية لقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم، كما توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًّا عند ٠,٠٥ بين الانزعاج لمشاكل الآخرين والأعراض الوجدانية لقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٩- لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًّا بين تضخيم دور الظروف الخارجة عن الإرادة وكل من الأعراض الجسمية والأعراض الاجتماعية والأعراض الوجدانية والأعراض المعرفية والدرجة الكلية لقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

١٠ - لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًّا بين ابتغاء الحلول المثالية وكل من الأعراض الجسمية والأعراض الاجتماعية والأعراض الوجدانية والأعراض المعرفية والدرجة الكلية لقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم

٤ - توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيًا عند ٠,٠١ بين القلق الزائد وكل من الأعراض الجسمية والأعراض الاجتماعية والأعراض الوجدانية والأعراض المعرفية والدرجة الكلية لقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

نتائج الفرض الثاني وينص هذا الفرض على:

يوجد تأثير دال إحصائيًا لعاملي الجنس (ذكور / إناث) والترتيب الميلادي (الأول / الأوسط / الأخير) والتفاعل بينهما على قلق المستقبل لدى أمهاتهم.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأطفال العينة سواء من الذكور أو الإناث وكذلك الترتيب الميلادي لهم من حيث (الأول–الأوسط–الأخير) كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة الدراسة

الأبعاد	النوع	الترتيب الميلادي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الأعراض الجسمية	ذكور	الأول	٢٩,٥٠	٣,٦٩٧	٤
		الأوسط	٢٩,٩٢	٢,٥٦٥	١٣
		الأخير	٢٨,٨٥	٢,٤٧٨	١٣
		المجموع	٢٩,٤٠	٢,٦٣٤	٣٠
	إناث	الأول	٣١,٢٧	١,٧٢٣	٢٢
		الأوسط	٣٠,٨٠	١,٩٢٤	٥
		الأخير	٢٩,٦٧	٤,١٦٣	٣
		المجموع	٣١,٠٣	٢,٠٢٥	٣٠
	المجموع	الأول	٣١,٠٠	٢,١٣٥	٢٦
		الأوسط	٣٠,١٧	٢,٣٨٣	١٨
		الأخير	٢٩,٠٠	٢,٧٠٨	١٦
		المجموع	٣٠,٢٢	٢,٤٧١	٦٠
الأعراض الاجتماعية	ذكور	الأول	٣٢,٥٠	٤,٠٤	٤
		الأوسط	٣٢,٦٩	٢,٥٢٩	١٣
		الأخير	٣٠,٧٧	٣,٢١٩	١٣
		المجموع	٣١,٨٣	٣,٠٨٦	٣٠
	إناث	الأول	٣٤,٥٥	١,٦٢٥	٢٢
		الأوسط	٣٤,٨٠	١,٧٨٩	٥
		الأخير	٣٢,٣٣	٥,٦٨٦	٣
		المجموع	٣٤,٣٧	٢,٢٥١	٣٠
	المجموع	الأول	٣٤,٢٣	٢,١٧٨	٢٦

		الأوسط	٣٣,٢٨	٢,٤٩٢	١٨
		الأخير	٣١,٠٦	٣,٦٠٥	١٦
		المجموع	٣٣,١٠	٢,٩٦٧	٦٠
الأعراض الوجدانية	ذكور	الأول	٦٠,٠٠	٥,٢٢٨	٤
		الأوسط	٦٠,٨٥	٢,٨٥٣	١٣
		الأخير	٥٧,٢٣	١١,٠٥٤	١٣
		المجموع	٥٩,١٧	٧,٧٣٣	٣٠
	إناث	الأول	٦٣,٥٥	١,٩٩٣	٢٢
		الأوسط	٦٣,٨٠	٢,٢٨٠	٥
		الأخير	٥٩,٦٧	٦,٠٢٨	٣
		المجموع	٦٣,٢٠	٢,٧٤٧	٣٠
	المجموع	الأول	٦٣,٠٠	٢,٨٨٤	٢٦
		الأوسط	٦١,٦٧	٢,٩٧٠	١٨
		الأخير	٥٧,٦٩	١٠,١٧٧	١٦
		المجموع	٦١,١٨	٦,١٠٢	٦٠
الأعراض المعرفية	ذكور	الأول	٢٦,٢٥	٤,٩٢٤	٤
		الأوسط	٢٥,٦٩	٢,٩٢٦	١٣
		الأخير	٢٣,٦٩	٣,٣٠١	١٣
		المجموع	٢٤,٩٠	٣,٤٢٨	٣٠
	إناث	الأول	٢٧,٢٧	٢,٣٧٤	٢٢
		الأوسط	٢٨,٤٠	١,١٤٠	٥
		الأخير	٢٤,٦٧	٦,١١٠	٣
		المجموع	٢٧,٢٠	٢,٧٨٤	٣٠
	المجموع	الأول	٢٧,١٢	٢,٧٩٠	٢٦
		الأوسط	٢٦,٤٤	٢,٨١٢	١٨
		الأخير	٢٣,٨٨	٣,٧٢٢	١٦
		المجموع	٢٦,٠٥	٣,٣٠٦	٦٠
الدرجة الكلية للقلق	ذكور	الأول	١٤٨,٢٥	١٥,٧٧	٤
		الأوسط	١٤٩,١٥	١٠,٠٥٧	١٣
		الأخير	١٤٠,٥٤	١٧,٩٩	١٣
		المجموع	١٤٥,٣٠	١٤,٨٢١	٣٠
	إناث	الأول	١٥٦,٦٤	٦,٥١٤	٢٢
		الأوسط	١٥٧,٨٠	٦,٠٩٩	٥
		الأخير	١٤٦,٣٣	٢١,٧٣٣	٣
		المجموع	١٥٥,٨٠	٨,٨٨٤	٣٠
	المجموع	الأول	١٥٥,٣٥	٨,٦٦٢	٢٦
		الأوسط	١٥١,٥٦	٩,٧٩٩	١٨

١٦	١٨,٠٩٩	١٤١,٦٣	الأخير		
٦٠	١٣,٢٢١	١٥٠,٥٥	المجموع		

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢ × ٣) لعاملي الجنس (ذكور / إناث) والترتيب الميلادي (الأول / الأوسط / الأخير) علي قلق المستقبل لدى أمهاتهم (ن = ٦٠)

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأعراض الجسمية	النوع (أ)	١٢,٢٦	١	١٢,٢٦	٢,١٧	غير دال
	الترتيب الميلادي (ب)	٩,٠٣	٢	٤,٥١	٠,٨٠	غير دال
	التفاعل (أ × ب)	١,٨٤	٢	٠,٩٢	٠,١٦	غير دال
	تباين الخطأ	٣٠٥,٤٥	٥٤	٥,٦٦		
	المجموع	٥٥١٤٣,٠٠	٦٠			
الأعراض الاجتماعية	النوع (أ)	٣٣,٢٧	١	٣٣,٢٧	*٤,٦٩	٠,٠٥
	الترتيب الميلادي (ب)	٣١,٨٤	٢	١٥,٩٢	٢,٢٤	غير دال
	التفاعل (أ × ب)	٠,٤٨	٢	٠,٢٤	٠,٠٣	غير دال
	تباين الخطأ	٣٨٢,٩٩	٥٤	٧,٠٩		
	المجموع	٦٦٢٥٦,٠٠	٦٠			
الأعراض الوجدانية	النوع (أ)	٨١,٢٥	١	٨١,٢٥	٢,٤١	غير دال
	الترتيب الميلادي (ب)	٩٦,٢٥	٢	٤٨,١٢	١,٤٣	غير دال
	التفاعل (أ × ب)	١,٧٨	٢	٠,٨٩	٠,٠٣	غير دال
	تباين الخطأ	١٨٢٢,٩٢	٥٤	٣٣,٧٦		
	المجموع	٢٢٦٨٠١,٠٠	٦٠			
الأعراض المعرفية	النوع (أ)	٢٢,٥٣	١	٢٢,٥٣	٢,٤١	غير دال
	الترتيب الميلادي (ب)	٥٤,٤١	٢	٢٧,٢١	٢,٩١	غير دال
	التفاعل (أ × ب)	٦,٤٨	٢	٣,٢٤	٠,٣٥	غير دال
	تباين الخطأ	٥٠٤,٥٢	٥٤	٩,٣٤		
	المجموع	٤١٣٦١,٠٠	٦٠			

الدرجة الكلية	النوع (أ)	٥٣٠,٣٠	١	٥٣٠,٣٠	٣,٦٦	غير دال
	الترتيب الميلادي (ب)	٦٦٥,٦٦	٢	٣٣٢,٨٣	٢,٣٠	غير دال
	التفاعل (أ × ب)	١٣,٥٥	٢	٦,٧٧	٠,٠٥	غير دال
	تباين الخطأ	٧٨٣٢,٢٣	٥٤	١٤٥,٠٤		
	المجموع	١٣٧٠٢٣١,٠٠	٦٠			

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٣,١٧ (٠,٠١) = ٥,٠١

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٥) ما يلي:

١–أ- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا بين الجنسين (ذكور / إناث) في الأعراض الجسمية لأمهات الأطفال المعالجين من السرطان.

١ –ب – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا بين ذوي الترتيب الميلادي (الأول / الأوسط / الأخير) على الأعراض الجسمية لأمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

١ –ج – لا يوجد تفاعل دال إحصائيًّا بين النوع (ذكور / إناث) الترتيب الميلادي (الأول / الأوسط / الأخير) على الأعراض الجسمية لأمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٢ –أ - توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا بين الجنسين (ذكور / إناث) في الأعراض الاجتماعية لأمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٢ – ب – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا بين ذوي الترتيب الميلادي (الأول / الأوسط / الأخير) على الأعراض الاجتماعية لأمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٢ –ج – لا يوجد تفاعل دال إحصائيًّا بين النوع (ذكور / إناث)، الترتيب الميلادي (الأول / الأوسط / الأخير) على الأعراض الاجتماعية لأمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

-٣ –أ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا بين الجنسين (ذكور / إناث) في الأعراض الوجدانية لأمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٣ –ب - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا بين ذوي الترتيب الميلادي (الأول / الأوسط / الأخير) على الأعراض الوجدانية لأمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٣ –ج –لا يوجد تفاعل دال إحصائيًّا بين النوع (ذكور / إناث)، والترتيب الميلادي (الأول / الأوسط / الأخير) على الأعراض الوجدانية لأمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٤ –أ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا في بين الجنسين (ذكور / إناث) على الأعراض المعرفية لأمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٤- ب -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا بين ذوي الترتيب الميلادي (الأول / الأوسط / الأخير) على الأعراض المعرفية لأمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٤- ج -لا يوجد تفاعل دال إحصائيًّا بين النوع (ذكور / إناث)، والترتيب الميلادي (الأول / الأوسط / الأخير) على الأعراض المعرفية لأمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٥ –أ –لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا بين الجنسين (ذكور / إناث) في الدرجة الكلية لقلق المستقبل لأمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٥- ب -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا بين ذوي الترتيب الميلادي (الأول / الأوسط / الأخير) على الدرجة الكلية لقلق المستقبل لأمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

٥ –ج-لا يوجد تفاعل دال إحصائيًّا بين النوع (ذكور / إناث)، والترتيب الميلادي (الأول / الأوسط / الأخير) على الدرجة الكلية لقلق المستقبل لأمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

نتائج الفرض الثالث وينص هذا الفرض على:

" تنبئ بعض الأفكار اللاعقلانية دون غيرها بقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم ".

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب نتائج تحليل تباين المتغيرات المستقلة (أبعاد الأفكار اللاعقلانية) على المتغير التابع (الأعراض الجسمية والاجتماعية والوجدانية والمعرفية والدرجة الكلية لقلق المستقبل) لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين لمتغيرات المستقلة (الافكار اللاعقلانية) على المتغير التابع (قلق المستقبل)

الأعراض	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأعراض الجسمية	الانحدار	١٣١,٦٩	٢	٦٥,٨٥	**١٦,٤٣	٠,٠١
	البواقي	٢٢٨,٤٩	٥٧	٤,٠١		
	المجموع	٣٦٠,١٨	٥٩			
الأعراض	الانحدار	٢٦٠,٧٠	٤	٦٥,١٨	**١٣,٨٦	٠,٠١

الاجتماعية	البواقي	٢٥٨,٧٠	٥٥	٤,٧٠		
	المجموع	٥١٩,٤٠	٥٩			
الأعراض الوجدانية	الانحدار	٩٢٠,٦٦	٢	٤٦٠,٤٩	**٢٠,٥٧	٠,٠١
	البواقي	١٢٧٦,٠٣	٥٧	٢٢,٣٧		
	المجموع	٢١٩٦,٩٨	٥٩			
الأعراض المعرفية	الانحدار	٣١٠,٦٦	٢	١٥٥,٤٩	**٢٦,٤٩	٠,٠١
	البواقي	٣٣٤,٢٠	٥٧	٥,٨٦		
	المجموع	٦٤٤,٨٥	٥٩			
الدرجة الكلية لقلق المستقبل	الانحدار	٥٤١٨,٧٤	٣	١٨٠٦,٢٥	**٢٠,٦٧	٠,٠١
	البواقي	٤٨٩٤,١١	٥٦	٨٧,٤٠		
	المجموع	١٠٣١٢,٨٥	٥٩			

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

جدول (٧)

نتائج تحليل الانحدار بين المتغيرات المستقلة (أبعاد الأفكار اللاعقلانية) على المتغير التابع (الأعراض الجسمية والاجتماعية والوجدانية والمعرفية من أعراض قلق المستقبل) لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم (ن = ٦٠)

المتغير التابع	**المتغيرات المستقلة**	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة	قيمة B	قيمة Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأعراض الجسمية	اللوم القاسي للذات والآخرين	٠,٥٦	٠,٣١	٠,٤٥	٠,٣٥	*٢,٤٤	٠,٠٥
	الرغبة في الشعور بالكمال	٠,٦١	٠,٣٧	٠,٨٢	٠,٣٢	*٢,٢٤	٠,٠٥
الثابت العام = ١,٤٦							
الأعراض الاجتماعية	الرغبة في الشعور بالكمال	٠,٦٠	٠,٣٦	٠,٩٠	٠,٢٩	*٢,٣٦	٠,٠٥
	النظرة التشاؤمية للحياة	٠,٦٥	٠,٤٢	٠,٥٤	٠,٢٢	*٢,٠٦	٠,٠٥
	الانزعاج لمشاكل الآخرين	٠,٦٨	٠,٤٦	٠,٩٨	٠,٢٢	*٢,٠٨	٠,٠٥
	الشعور بالذنب	٠,٧١	٠,٥٠	٠,٦٦	٠,٢٣	*٢,٠٧	٠,٠٥
الثابت العام = -١٩,٥٨							
الأعراض الوجدانية	الشعور بالذنب	٠,٥٩	٠,٣٥	٢,٩٠	٠,٤٩	**٤,٥٠	٠,٠١
	النظرة التشاؤمية للحياة	٠,٦٥	٠,٤٢	١,٣٩	٠,٢٨	*٢,٥٩	٠,٠٥
الثابت العام = -٣,٩٠							
الأعراض المعرفية	اللوم القاسي للذات والآخرين	٠,٦٣	٠,٤٠	٠,٧٧	٠,٤٤	**٣,٩٠	٠,٠١
		٠,٦٩	٠,٤٨	١,١١	٠,٣٤	**٣,٠٢	٠,٠١

	الشعور بالذنب						
الثابت العام = -٦,٥١							
الدرجة الكلية لقلق المستقبل	الشعور بالذنب	٠,٦٢	٠,٣٨	٤,٧٢	٠,٣٧	*٣,٢٩	٠,٠١
	اللوم القاسي للذات والآخرين	٠,٧٠	٠,٤٩	٢,١٤	٠,٣١	*٢,٦٦	٠,٠٥
	النظرة التشاؤمية للحياة	٠,٧٣	٠,٥٣	٢,٤١	٠,٢٣	*٢,١٦	٠,٠٥
الثابت العام = -٣,٨٦							

يتضح من الجدول (٧):

١- ينبئ كل من اللوم القاسي للذات والآخرين والرغبة في الشعور بالكمال بالأعراض الجسمية من قلق المستقبل بنسبة مساهمة ٣٧% (٣١% اللوم القاسي للذات والآخرين، ٦% للرغبة في الشعور بالكمال) ويمكن صياغة العلاقة السببية لهذه المتغيرات في المعادلة التالية:

الأعراض الجسمية = ٠,٣٥ *اللوم القاسي للذات والآخرين+ ٠,٣٢ * الرغبة بالشعور بالكمال+ ١,٤٦.

٢- ينبئ كل من الرغبة في الشعور بالكمال والنظرة التشاؤمية للحياة والانزعاج لمشاكل الآخرين والشعور بالذنب بالأعراض الاجتماعية من قلق المستقبل بنسبة مساهمة ٥٠% (٣٦% للرغبة بالشعور بالكمال، ٦% للنظرة التشاؤمية للحياة، ٤% للانزعاج لمشاكل الآخرين، ٤% للشعور بالذنب) ويمكن صياغة العلاقة السببية لهذه المتغيرات في المعادلة التالية:

الأعراض الاجتماعية = ٠,٢٩ * الرغبة بالشعور بالكمال + ٠,٢٢ * النظرة التشاؤمية للحياة + ٠,٢٢ * الانزعاج لمشاكل الآخرين + ٠,٢٣ * الشعور بالذنب + ٩١,٥٨٠.

٣ – ينبئ كل من الشعور بالذنب والنظرة التشاؤمية للحياة بالأعراض الوجدانية لقلق المستقبل بنسبة مساهمة ٤٢% (٣٥% للشعور بالذنب، ٧% النظرة التشاؤمية للحياة)، ويمكن صياغة العلاقة السببية لهذه المتغيرات في المعادلة التالية:

الأعراض الوجدانية = ٠,٤٩ * الشعور بالذنب + ٠,٢٨ * النظرة التشاؤمية للحياة + ٣,٩٠.

٢ – ينبئ كل من اللوم القاسي للذات والآخرين والشعور بالذنب بالأعراض المعرفية لقلق المستقبل بنسبة مساهمة ٤٨% (٤٠% اللوم القاسي للذات والآخرين، ٨% للشعور بالذنب)، ويمكن صياغة العلاقة السببية لهذه المتغيرات في المعادلة التالية:

الأعراض المعرفية = ٠,٤٤ * اللوم القاسي للذات والآخرين + ٠,٣٤ * الشعور بالذنب + ٦,٥١-.

٣ – ينبئ كل من الشعور بالذنب واللوم القاسي للذات والآخرين والنظرة التشاؤمية للحياة بالدرجة الكلية لقلق المستقبل بنسبة مساهمة ٥٣% (٣٨% للشعور بالذنب، ١١ % للوم القاسي للذات والآخرين، ٤% النظرة التشاؤمية للحياة)، ويمكن صياغة العلاقة السببية لهذه المتغيرات في المعادلة التالية:

الدرجة الكلية لقلق المستقبل = ٠,٣٧ * الشعور بالذنب + ٠,٣١ * اللوم القاسي للذات والآخرين +٠,٢٣ * النظرة التشاؤمية في الحياة + ٣,٨٦-.

تفسير النتائج:

١ – ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًّا بين أبعاد قلق المستقبل والأفكار اللاعقلانية لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم ".

ومن خلال عرض النتائج الإحصائية لهذا الفرض نجد أن هناك علاقة ارتباطيه بين أبعاد قلق المستقبل وبعض الأفكار اللاعقلانية مثل (طلب الاستحسان، الرغبة بالشعور بالكمال، اللوم القاسي للذات والآخرين، النظرة التشاؤمية للحياة، الشعور بالذنب، القلق الزائد، والانزعاج لمشاكل الآخرين، توقع الكوارث)،وأيضًا لم توجد علاقة ارتباطيه بين أعراض قلق المستقبل وبعض الأفكار اللاعقلانية مثل (الاعتمادية، تضخيم دور الظروف الخارجة عن الإرادة،ابتغاء الحلول المثالية)، وتوصلت النتائج أيضًا إلى انه لا توجد علاقة ارتباطيه بين الأعراض الوجدانية لقلق المستقبل والفكرة اللاعقلانية (توقع الكوارث).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الكثير من أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم قد مررن بفترة زمنية أثرت فيهن تأثيرًا نفسيًّا، وهى فترة التشخيص والعلاج وما واجهته الأمهات في هذه الفترة من الاضطرابات المتعددة نتيجة الإجهاد المادي والمعرفي للأم وفقدانها لعلاقتها الاجتماعية سواء داخل الأسرة نتيجة غيابها، مما أثر على علاقتها بالزوج والذي من المفترض أن يكون عونًا لها إلا أنه أصبح يمثل ضغطًا نفسيًّا عليها، وبعض الأزواج قرر الانفصال لعدم تحمل مسئولية علاج الطفل، مما أثقل المسئولية على الأم.

فنجد لدي الأم أفكار لاعقلانية تسبب لها القلق، تنعكس على سلوكها وتصيبها بأعراض القلق وخاصة قلق المستقبل، كما تشير دراسة كازاك وبركات (١٩٩٧) وستوبر وآخرين (١٩٩٤) إلى أن الأمهات تظهر لديهن أعراض اضطرابات القلق حتى بعد سنوات العلاج، نتيجة القلق من المستقبل الخاص بالطفل والأسرة والخوف من

انتكاسة الطفل مرة أخرى، وحتى أن بعضهن يرفضن الحمل مرة أخرى خوفًا من تكرار الإصابة لطفلها الجديد، ولهذا نجد أن معظم الأمهات لديهن أفكار لاعقلانية نتيجة البنية المعرفية المشوهة لديهن مما يسبب قلقًا من المستقبل، ويظهر ذلك في الأعراض التي تعانى منها سواء كانت أعراض جسمية أو أعراض اجتماعية أو أعراض وجدانية أو أعراض معرفية،وهذا ما أكدته دراسة عمر الشلاش (٢٠١٥) التي أكدت ارتباط الأفكار اللاعقلانية بقلق المستقبل وشيوعها أكثر لدى الإناث، واتفقت معها دراسة على مسعود (٢٠٠٦)، ودراسة عبد الرحمن العمرى (٢٠٠٢).

كما أكدت دراسة يمنى صبري وآخرين (٢٠١٦) وجود مستوى عالٍ من القلق لدى الأمهات حتى بعد انتهاء علاج الطفل، وهذا ما يثبت صحة الفرض في أن هناك علاقة ارتباطيه بين الأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل.

ومن خلال النتائج أن بعض الأفكار اللاعقلانية لا توجد علاقة ارتباطيه بينها وبين قلق المستقبل مثل (الاعتمادية، تضخيم دور الظروف الخارجة عن الإرادة،ابتغاء الحلول المثالية) ويرجع ذلك إلى أن معظم الأمهات أصبحن يعتمدن على أنفسهن نتيجة تحملهن للمسئولية خلال فترة علاج الطفل،نتيجة تخلى الآباء والأقارب عن الطفل ومسئولياته فأصبحت الأم أكثر اعتمادية لذلك فإن هذه الفكرة لا تسبب قلقًا من المستقبل لدى الأمهات، وهذا ما أكدته دراسة سمر زيدان (٢٠١١)، ودراسة روفيدة مهدى (٢٠٠٦)، ودراسة شادية أبو السندس (٢٠٠٣).

٢ - ينص الفرض الثاني على أنه " يوجد تأثير دال إحصائيًّا لعاملي الجنس (ذكور / إناث)، والترتيب الميلادي(الأول / الأوسط / الأخير)، على قلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

ومن خلال عرض النتائج الإحصائية لهذا الفرض نجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين والترتيب الميلادي على الأعراض الجسمية والاجتماعية والوجدانية والمعرفية والدرجة الكلية لقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان، وتوصلت النتائج أيضًا إلى أن هناك فروق دالة إحصائيًّا بين الجنسين على الأعراض الاجتماعية لقلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم.

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطفل سواء الذكر أو الأنثى يمر بنفس مراحل العلاج وليس هناك اختلاف بين الذكور والإناث، وهذا ما أشارت له دراسة روفيدة مهدى (٢٠٠٦) ،إلا أن الباحثة قد لاحظت أن الأم التي لديها طفل ذكر واحد وأصيب بهذا المرض يكون قلقها أشد نتيجة لبعض المعتقدات الخاطئة التي توجد في المجتمع وهى خوف الأم من فقدان الطفل الوحيد لها،أو تكون المصابة طفلة وحتى بعد علاجها

تفكر الأم دائمًا في مستقبلها وهل سيتقبلها المجتمع بدون النظر إلى أنها كانت مصابة بالسرطان، وتسأل الأم دائمًا هل ستتزوج ابنتي؟ هل ستعيش مثل باقي أخواتها؟ وهل سيصاب أطفالها أيضًا؟ وكل هذه التساؤلات تثير لدى الأم اضطرابات مما يجعلها تعاني من القلق من المستقبل، وبهذا نجد جنس الطفل هو المؤثر على قلق المستقبل لدى الأمهات في الأعراض الاجتماعية فقط، ولا نجد تأثيرًا للترتيب الميلادي للطفل سواء كان الأول أو الأوسط أو الأخير فمشاعر الأمومة متساوية لدى الثلاثة، ومن كل ما سبق يؤكد صحة الفرض.

٣ – ينص الفرض الثالث على " تنبئ بعض الأفكار اللاعقلانية دون غيرها بأعراض قلق المستقبل لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم "

ومن خلال استعراض النتائج الإحصائية نجد أنه يمكن أن تنبئ كل من الأفكار اللاعقلانية الآتية بقلق المستقبل دون غيرها لدى أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم وهي(اللوم القاسي للذات والآخرين، والرغبة بالشعور بالكمال، والنظرة التشاؤمية للحياة، الانزعاج لمشاكل الآخرين، والشعور بالذنب).

وقد اتفقت نتيجة هذا الفرض مع ما جاءت به دراسة عايد عثمان (٢٠٠٦)، حيث أوضحت أن أكثر الأفكار اللاعقلانية انتشارًا وتنبئ بوجود قلقًا للمستقبل هي(طلب الاستحسان، توقع حدوث الكوارث والمخاطر)، كما أضافت دراسة إبراهيم عسيري(٢٠١٧) بعض الأفكار اللاعقلانية المنبئة بالقلق وهى (توقع حدوث المشاكل والمخاطر،ابتغاء الحلول المثالية)، ولكن جاءت نتيجة هذه الدراسات بناء على ما تمت عليه من عينة وهم طالبات وطلاب الجامعة.

ولكن البحث الحالي قد تم على عينة لها ظروفها ووضعها الخاص وهن أمهات الأطفال المعالجين من سرطان الدم، وجاءت الأفكار اللاعقلانية الأكثر شيوعًا لديهن ومنبئة بقلق المستقبل لديهن، نتيجة ما يعانين منه سواء أثناء الإصابة أو حتى بعد مرحلة العلاج، فوفق لما جاءت به دراسة سمر زيدان (٢٠١١) أن هؤلاء الأمهات لديهن لوم دائم للذات ويعتقدن أنهن السبب في إصابة أطفالهن بهذا المرض، إما بسبب أخطاء قمن بها في الماضي أو نتيجة إهمالهن بصحة أطفالهن قبل الإصابة، لذلك فهن يشعرن بالذنب دائمًا ويحاولن تعويض ذلك ولكن بطرق غير سوية، كالاهتمام الزائد بالطفل وإهمال باقي أفراد الأسرة.

كما ترى الباحثة أن هؤلاء الأمهات لديهن خوف ونظرة تشاؤمية من المستقبل، إما خوفًا من الانتكاسة للطفل ورجوع المرض أو مستقبل الطفل أو الطفلة الاجتماعي والتعليمي، مما أثر سلبًا على حياتهن سواء كان بالانسحاب من المجتمع المحيط أو فرض سلوكيات على الطفل تجعله غير سوى، ومن خلال دراسة روفيدة مهدى

(٢٠٠٦) نجد أنها أشارت إلى أن الأمهات دائمات السعي إلى الشعور بالكمال وأن تكون جميع أمورهن على أفضل حال، وذلك نتيجة أنهن يحاولن دائمًا تعويض ما خسرنه في مرحلة العلاج سواء من علاقات اجتماعية داخل الأسرة وخارج الأسرة، مما يجعلهن دائمات البحث عن الكمال في كل ما يخص حياتهن، ومما سبق نجد أن هذه الأفكار اللاعقلانية مسبب رئيسي لقلق المستقبل حيث تؤثر تأثيرًا سلبيًّا على حياة الأمهات وصحتهن النفسية وتؤثر أيضًا على سلوكهن تجاه أطفالهن المعالجين،وباقي أفرادا لأسرة.

التوصيات:

١ – ضرورة توفير أخصائي نفسي في كل الوحدات الصحية والمراكز العلاجية لمساعدة الأمهات على التخلص من أفكارهن الخاطئة والمسببة لقلق المستقبل لديهن وتؤثر بشكل غير سوى على سلوكهن وعلى صحتهن النفسية.

٢ – الاهتمام بتقديم البرامج الإرشادية والمتخصصة في تقديم العلاجات النفسية للأمهات لتعديل الأفكار اللاعقلانية لديهن حتى يستطعن خفض القلق لديهن ومواجهة ضغوط الحياة بشكل صحي وسليم. توفير مراكز للدعم الإجتماعى لهؤلاء الأمهات وتقديم مساعدات مالية لهن ومساعدات نفسية أيضا .

المراجع العربية:

إبراهيم إسماعيل إبراهيم (٢٠٠٦).***فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي فى خفض قلق المستقبل لدى طلاب التعليم الفني***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

إبراهيم عبد الستار (١٩٩٣).***العلاج السلوكي للطفل، سلسلة عالم المعرفة***، عدد ١١٢، الكويت:المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

إبراهيم محمد بليكلاني (٢٠٠٨). ***تقدير الذات وقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج***. رسالة ماجستير، جامعة أوسلو.

إبراهيم مفرح عسيري (٢٠١٧). القلق الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق، مصر*** ، العدد ٩٦ ، ص ٣٢١ – ٣٥٥ .

الجمعية السعودية لمكافحة السرطان (٢٠١٣).***كل ما تريد أن تعرفه عن سرطان الدم***.الرياض:المملكة العربية السعودية، مكتبة جرير.

حمدي أمين زيدان (٢٠٠٠).***مدى فعالية برنامج ارشادى في التخفيف من حدة القلق لدى أسر الأطفال المصابين بالسرطان.***رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس ، القاهرة.

رانيا الصاوي عبد القوى (٢٠١٣).فاعلية برنامج ارشادى عقلاني انفعالي لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات الجامعة. ***مجلة دراسات نفسية وتربوية*** ، العدد ١١ ص ٢٣.

روفيدة مهدى رزق الله (٢٠٠٦). فاعلية برنامج ارشادى جمعي لخفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالسرطان.***مجلة العلوم التربوية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، المجلد*** ١٧، العدد ٤ ، ص ١٥- ١.

زينب محمود شقير (٢٠٠٥). ***مقياس قلق المستقبل***. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

سمر عيسى زيدان(٢٠١١). ***التعمق في تجربة أمهات أطفال مرضى السرطان في فلسطين ومدى التوافق النفسي لديهن.***رسالة ماجستير،جامعة بيرزيت، كلية الدراسات العليا، فلسطين.

سعد محمد عبد الرحمن (٢٠٠٣). ***القياس النفسي النظرية والتطبيق***، ط٤. القاهرة: دار الفكر العربى.

شادية يحيى أبو السندس (٢٠٠٢). ***التكيف النفسي الاجتماعي لدى الأطفال الاردنين المصابين باللوكيميا وأسرهم.***رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.

عايد محمد عثمان (٢٠٠٦).***الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالقلق لدى طلاب الجامعة الضفة الغربية***.رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

عبد الرحمن عبد الله العمري (٢٠٠٢).***الأفكار اللاعقلانية لدى عينتين من مرضى القلق والاكتئاب مقارنة بالعاديين.***رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية،الرياض.

عبد الله إبراهيم عسيري (٢٠٠٧).***مستويات القلق لدى طلاب الجامعة دراسة وصيفة مطبقة على عينة من طلاب جامعة الملك سعود بالرياض.***رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

عبدالله محمد عبدالله (٢٠٠٩).الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلاب جامعة مؤته. ***مجلة القراءة والمعرفة، مصر***، العدد ١٨٩، ص ٥٨ – ٩٤.

عبد الناصر موسي إسماعيل (٢٠٠٧).***بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي وقياس أثره في التخفيف من حدة القلق والاكتئاب لدى والدي الأطفال المصابين بالسرطان.*** رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، الأردن.

عصام عبد اللطيف العقاد ومحمود عبد العزيز قاعود (٢٠٠١).الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالسلوك الهازم للذات لدى عينة من المراهقين.***مجلة كلية التربية بالزقازيق***، العدد٣٩ ، صص١٠٥- ١٣٠ .

عمر سليمان الشلاش (٢٠١٥).قلق المستقبل وعلاقته بالصلابة النفسية والأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة.***مجلة البحث العلمي فى التربية، مصر*** ، العدد ١٦ ، الجزء ٥ ، ص ٢٦٥ – ٢٨٢.

محمد أحمد إبراهيم سعفان (٢٠٠١).فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي والعلاج القائم على المعنى فى خفض الغضب كحالة وكسمة لدى عينة من طالبات الجامعة.***مجلة كلية التربية،عين شمس، القاهرة ، العدد*** ٢٥ ، الجزء ٤ ، ص ١٦٩ – ٢٢٩.

محمد السيد عبد الرحمن (٢٠١٥).**نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

جمعية أدم لسرطان الطفولة (٢٠١١):**سرطان الطفولة**، http//:www.Adams.org.

المراجع الاجنبية:

Bakaberya, K., Pal, S., Acharyya, R., Dasgupta, G., Guha, P., & Datta, A. (2016). Depression And Anxiety In Mothers Of Childern With Cancer And How They Cope With It**:** ***A Cross-Sectional Study In Eastern INDIA. AdvisoryBoard, Associate Editors Associations Between Low Self-Control and Editorial Board Members***.

Boman, K., Lindahl, A., & Björk, O. (2003). Disease-related distress in parents of children with cancer at various stages after the time of diagnosis. ***Acta Oncological***, *42*(2), 137-146.

Iqbal, A. (2004). Common types of mental disorders in adult cancer patients seen at ShaukatKhanum. ***Memorial Cancer Hospital and Research Centre. Breast***, *25*(22.3), 32-9.

Kazak, A. E., &Barakat, L. P. (1997). Brief report: Parenting stress and quality of life during treatment for childhood leukemia

predicts child and parent adjustment after treatment ends. ***Journal of PediatricPsychology***, *22*(5), 749-758.

Raffaelli, M., &Koller, S. H. (2005). Future expectations of Brasilian street youth. ***Journal of adolescence***, *28*(2), 249-262.

Rodriguez, E. M., Dunn, M. J., Zuckerman, T., Hughart, L., Vannatta, K., Gerhardt, C. A., ...&Compas, B. E. (2013). Mother–Child Communication and Maternal Depressive Symptoms in Families of Children with Cancer": Integrating Macro and Micro Levels of Analysis. ***Journal of pediatric psychology***, *38*(7), 732-74.

Sabry, Y., Zaki, N. F., & Elbahaey, W. A. (2016). Assessing the coping strategies in a sample of mothers of Egyptian children with leukemia & Lymphoma. ***Arab Journal of Psychiatry***, *27*(1).

Sloper, P. (2000). Predictors of distress in parents of children with cancer: A prospective study. ***Journal of pediatric psychology***, *25*(2), 79-91.

Stuber, M. L., Gonzalez, S., Meeske, K., Guthrie, D., Houskamp, B. M., Pynoos, R., & Kazak, A. (1994)). Post-traumatic stress after childhood cancer II: A family model. ***Psycho-Oncology*** , *3* , 313-319.

Zaleski, Z. (2005). Future orientation and anxiety. ***Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application***,In(Alan،S.Jeff،J):Lawernc Erlbaum Associates Publeshers :Mahwah .New Jersey.London 125-141.

القيم الإسلامية التربوية في ديوان حسان بن ثابتﷺ

إعـــــــداد
د. خاتمة حسن حمود محمد
استاذ مساعد أصول التربية الإسلامية والمقارنة
كلية العلوم والآداب بالكامل جامعة جدة – السعودية

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى إبراز القيم الإسلامية في ديوان شعر حسان بن ثابت وبيان أهم الأساليب التربوية المقترحة لتنمية هذه القيم الإسلامية لدى المتعلمين، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي الاستقرائي، وجاءت الدراسة في مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة:

حيث تناولت في المقدمة: موضوع البحث ومصطلحاته وأهميته وأهدافه وما أفاد البحث من دراسات سابقة عنه وهيكل البحث والمنهجية المتبعة، ثم أوضحت الدراسة في المبحث الأول: مفهوم القيم الإسلامية لغة واصطلاحًا، ومدى أهميتها، وتطرق المبحث الثاني: إلى القيم الإسلامية في ديوان حسانﷺ، وما تتضمنها من قيم إيمانية وخلقية واجتماعية ووجدانية وثقافية وجاء المبحث الثالث بطرح الأساليب التربوية المقترحة؛ لتنمية القيم الإسلامية في شعر حسانﷺ لدى المتعلمين. وخلصت الدراسة بخاتمة متضمنة لأهم النتائج والتوصيات حيث أوصت الدراسة: القيام بدراسات تحليلية للقيم التربوية الإسلامية المتضمنة في الكتاب والسنة، وتراث هذه الأمة، ولاسيما شعر شعراء الإسلام العظماء، وتقديمها للمتعلم بأساليب متنوعة.

الكلمات المفتاحية: شاعر الرسول- القيم الإسلامية– تربية المتعلمين.

ABSTRACT:

This study aims to highlight the Islamic values in the collection compiled by Hassan Bin Thabet. It further aims to shed light on the most significant of poems educational approaches proposed to improve such Islamic values among learners and scholars. To this aim, the researcher has employed the analytical

descriptive inductive approach. The study is composed of an introduction, three topics and conclusion. The "Introduction" is concerned with the subject matter of the study together with the approach employed. In this section, the researcher provides significance and objectives of the subject matter, together with the benefits derived from literature review, procedures of the study and the approach employed. The First Topic of the study is concerned with the concept of Islamic Values in terms of language and terminology, together with significance of Islamic values. Meanwhile, the second topic is concerned with Islamic values in the collection of poems compiled by Hassab Bin Thabet. The researcher further presented the religious, ethical, social, emotional and cultural values in the poems. The third topic of the study demonstrated the proposed educational methodology to improve Islamic values in Hassan's poetry among learners and scholars. The study concluded with the most significant findings and recommendations as the study recommended the following. Analytical studies on Islamic educational values indicated in the Holy Quran and Sunna and heritage of the nation, particularly the poems of the Islamic great poets shall be conducted and presented to the learners in various approaches.

Keywords: Prophet's Poet, Islamic Values, Education of Learners

مقدمة:

الحمد لله الواحد الخلاق، والصَّلاة والسَّلام على رسوله محمَّدﷺ، الذي قال:" إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق" (البيهقي، ١٣٤٤هـ)، وعلى آله وأصحابه الكرام، والتَّابعين لهم بإحسانٍ إلى يوم الدِّين، وبعد:

فإنَّ هذا البحث يتناول القيم الإسلامية؛ الإيمانية والأخلاقية والوجدانية والاجتماعية والثقافية في ديوان حسانﷺ لما لها من دور تربوي في تنشئة المتعلمين تنشئة صالحة تحفظهم من الانزلاق في مهاوي العولمة، وطمس الهوية الإسلامية في شتى مناحي الحياة، مع الاستعانة بشرح ديوان حسانﷺ للبرقوقي، والاعتماد على نسخ محققة

للديوان، مثل: ديوان حسان بن ثابت، تحقيق: د. وليد عرفات، وديوان حسان بن ثابت الأنصاري، تحقيق: عبد الله سنده، وكثير من المراجع التي تناولت حسان بن ثابت وشعره كأسْد الغابة في معرفة الصحابة لابن الأثير، والاستيعاب في معرفة الأصحاب لابن عبد البر، وسير أعلام النبلاء للحافظ الذهبي مع بيان أهمية القيم الإسلامية المتضمنة في شعر حسانﷺ، وأهمية غرسها وتنميتها بأساليب تربوية مقترحة في نفوس المتعلمين؛ حفاظا على الهوية الإسلامية العربية.

مشكلة البحث:

تتمثل في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما القيم الإسلامية المتضمنة في شعر حسانﷺ؟

٢- ما علاقة هذه القيم بتربية المتعلمين؟

٣- كيف ننمي هذه القيم الإسلامية لدى المتعلمين بأساليب تربوية مقترحة؟

أهميَّة البحث:

١- ربْط الشعر بالقيم الإسلامية: الإيمانية والأخلاقية والوجدانية والاجتماعية والثقافية.

٢- إنها دراسة تطبيقية تستمد أهميتها من جلال موضوعها المتمثل في القيم الإسلامية التربوية المتضمنة في شعر حسانﷺ والتي استمدها من القرآن الكريم، وسنة النبي الرحيمﷺ.

٣- الإسهام في المحافظة على الهوية الإسلامية العربية بالتمسك بقيمه الإسلامية.

٤- إبراز دور الشعر في الحفاظ على القيم الإسلامية التربوية وغرسها في نفوس المتعلمين.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى أمور منها:

١- التعريف بِالقِيم اِلإسلاميَّة، وبيان عَلاقتها بِالشٌعر العربي.

٢- كشف اللثام عن القيم الإسلامية في نصوص حسان بن ثابت الشعرية وتصنيفها وتحليلها.

٣- إيضاح أبرز الأساليب التربوية؛ لتنمية القيم الإسلامية لدى المتعلمين.

منهج البحث:

اتبعت في هذه الدراسة المنهج الوصفي الاستقرائي التطبيقي، باستقراء القيم الإسلامية التي وردت في ديوان حسان منثورة كالدر في ثنايا قصائده الشعرية مع تناولها بالتصنيف إلى قيم إيمانية، وأخلاقية، ووجدانية، واجتماعية، وثقافية، وعرض وتحليل

هذه القيم في مواضعها التي وردت فيها مع اتّخاذ ديوان حسان ميدانا لتطبيق ما تمّ استقراؤه، وجمع شروح العلماء ومناقشتها وإبداء رأي الباحثة فيها.

الدراسات السابقة:

لقد تعددت البحوث والدراسات التي تناولت حسان بن ثابت شاعر الرسول ﷺ، ولكل وجهة هو موليها، إذ إنّه يُعد ميدانًا خصبًا للدراسة، إلا أن هذه الدراسة ربطت بين القيم الإسلامية من جهة وتربية المتعلمين من جهة أخرى، كما أنّها تناولت تنمية هذه القيم بأساليب تربوية مقترحة في نفوس المتعلمين؛ حفاظا على الهوية الإسلامية العربية، ولعلّ من أبرز الدراسات التي انصبّت في هذا الصدد:

١- بحث بعنوان(التحولات الفكرية في شعر حسان بن ثابت): أحمد الذنيبات- خالد البداينة، مجلة جامعة دمشق–المجلد- ٢٩ – العدد (١، ٢) - ٢٠١٣م.

٢- بحث بعنوان (الثنائيات المتضادة في شعر مخضرمي الجاهلية والإسلام) : نضال أحمد الزبيدي، دار الينابيع، استكهولم، ط١ ٢٠١٠م.

٣- بحث بعنوان (الإيمان بالله وصفاته في شعر حسان بن ثابت): محمد أويس، مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب، لاهور- باكستان. العدد الثاني والعشرون، ٢٠١٥ م.

٤- بحث بعنوان (البناء والصورة في الشعر الإسلامي لحسان بن ثابت رضي الله عنه)(دراسة بلاغية: رسالة ماجستير محسنة بنت عبدالله الحارثي، جامعة أم القرى، ١٤٣٤هـ/ ١٤٣٥هـ.

ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

- عنيت البحوث السابقة في تناول حسان بن ثابت بحياته ونشأته ومكانته في الإسلام بوصفه حلقة من حلقات تطور الشعر العربي في الإسلام عنه في الجاهلية، وبعضها تناول أغراضه الشعرية من حيث التحولات في شعره الناتجة عن تأثير الإسلام فيه كالثنائيات المتضادة في النواحي الفكرية والاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية أو من الناحية البلاغية من زاوية مغايرة تماما لطبيعة هذه الدراسة، والذي يتناول القيم الإسلامية في شعر حسان وإبراز دورها في الحفاظ على القيم الإسلامية التربوية وغرسها في نفوس المتعلمين من خلال تصنيفها وتحليلها، وعرض أبرز الأساليب التربوية المقترحة من الباحثة؛ لتنمية القيم الإسلامية لدى المتعلمين.

- عنيت هذه الدراسة بإبراز القيم الإسلامية من خلال عرضها في أبيات الشعر، وشرحها.

- تناولت هذه الدراسة قضايا إطراء النبيﷺ بين المنع والإجازة ورأي الباحثة، وقضية سماع الموتى وعدم سماعهم تناولا تطبيقيا غير مسبوق في ديوان حسان رضي الله عنه، ومناقشة

الأدلة مناقشة موضوعية، ورفع توهم التعارض الظاهري بين قوله تعالى: ﴿إِنَّكَ لَا تُسْمِعُ ٱلْمَوْتَىٰ﴾ [النمل: ٨٠]، ومناداة الرسولﷺ لأهل قليب بدر من المشركين بعد موتهم، وإثبات سماعهم، وبيان أثر هذه القضايا الدينية وغيرها في الرقي بالمتعلمين في صنوف القيم.

التمهيد: نبذة مختصرة عن حسان بن ثابت ﷺ: (الذهبي، ١٩٩٦م، الصفحات ٢/٥١٤-٥٢٣)

حَسَّانُ بنُ ثَابِتِ بنِ المُنْذِرِ بنِ حَرَامٍ ﷺ الأَنْصَارِيُّ، الخَزْرَجِيُّ، النَّجَّارِيُّ، شَاعِرُ رَسُوْلِ اللهِ ﷺ وَصَاحِبُهُ سَيِّدُ الشُّعَرَاءِ المُؤْمِنِيْنَ، المُؤَيَّدُ بِرُوْحِ القُدُسِ..شاعر مخضرم عَاشَ سِتِّيْنَ سَنَةً فِي الجَاهِلِيَّةِ، وَسِتِّيْنَ فِي الإِسْلاَمِ.. ولا أدل على مكانته من قول أبي عبيدة: " فَضَلَ حسان على الشعراء بثلاث: كان شاعر الأنصار في الجاهلية، وشاعر النبيﷺ في النبوة، وشاعر اليمن كلها في الإسلام" (ابن الأثير، ٢٠١٢م، صفحة ٢٧٠). قَالَ ابْنِ المُسَيِّبِ: كَانَ حَسَّانٌ فِي حَلْقَةٍ فِيْهِم أَبُو هُرَيْرَةَ، فَقَالَ: أَنْشُدُكَ اللهَ يَا أَبَا هُرَيْرَةَ، هَلْ سَمِعْتَ رَسُوْلَ اللهِ ﷺ يَقُوْلُ:"أَجِبْ عَنِّي، أَيَّدَكَ اللهُ بِرُوْحِ القُدُسِ"؟ فَقَالَ: اللَّهُمَّ نَعَمْ.وعَنْ عَائِشَةَ، قَالَتْ: كَانَ حَسَّانٌ يَضَعُ لَهُ النَّبِيُّ ﷺ مِنْبَرًا فِي المَسْجِدِ، يَقُوْمُ عَلَيْهِ قَائِمًا، يُنَافِحُ عَنْ رَسُوْلِ اللهِ ﷺ وَرَسُوْلُ اللهِﷺ يَقُوْلُ:"إِنَّ اللهَ يُؤَيِّدُ حَسَّانَ بِرُوْحِ القُدُسِ مَا يُفَاخِرُ أَوْ يُنَافِحُ عَنْ رَسُوْلِ اللهِ ﷺ" (الترمذي، ١٩٩٦م، صفحة ٥٢٩/٤.)...وعَنْ جَابِرٍ، قَالَ: لَمَّا كَانَ يَوْمُ الأَحْزَابِ، قَالَ النَّبِيُّ ﷺ:"مَنْ يَحْمِي أَعْرَاضَ المُسْلِمِيْنَ؟". قَالَ كَعْبُ بنُ مَالِكٍ: أَنَا. وَقَالَ ابْنُ رَوَاحَةَ: أَنَا. وَقَالَ حَسَّانٌ: أَنَا. قَالَ:"نَعَمْ، اهْجُهُمْ أَنْتَ، وَسَيُعِيْنُكَ عَلَيْهِم رُوْحُ القُدُسِ"... وعَنْ عَطَاءِ بنِ أَبِي رَبَاحٍ، قال: دَخَلَ حَسَّانٌ عَلَى عَائِشَةَ بَعْدَ مَا عَمِيَ، فَوَضَعَتْ لَهُ وِسَادَةً، فَدَخَلَ أَخُوْهَا عَبْدُ الرَّحْمَنِ، فَقَالَ: أَجْلَسْتِيْهِ عَلَى وِسَادَةٍ، وَقَدْ قَالَ مَا قَالَ؟!- يُرِيْدُ: مَقَالَتَهُ نَوْبَةَ الإِفْكِ -. فَقَالَتْ: إِنَّهُ - تَعْنِي: أَنَّه كَانَ يُجِيْبُ عَنْ رَسُوْلِ اللهِ ﷺ وَيَشْفِي صَدْرَهُ مِنْ أَعْدَائِهِ- وَقَدْ عَمِيَ، وَإِنِّي لأَرْجُو أَلاَّ يُعَذَّبَ فِي الآخِرَةِ. وَرُوِيَ عَنْ: عَائِشَةَ، قَالَتْ: قَدِمَ رَسُوْلُ اللهِ المَدِيْنَةَ، فَهَجَتْهُ قُرَيْشٌ، وَهَجَوا مَعَهُ الأَنْصَارَ. فَقَالَ لِحَسَّانٍ:"اهْجُهُمْ، وَإِنِّي أَخَافُ أَنْ تُصِيْبَنِي مَعَهُمْ بِهَجْوِ بَنِي عَمِّي" (ابن عبد البر، ١٩٩٢م، صفحة ١/ ٣٤٢).قَالَ: لأَسُلَّنَّكَ مِنْهُم سَلَّ الشَّعْرَةِ مِنَ العَجِيْنِ... وعَنْ عَائِشَةَ:أَنَّ النَّبِيَّﷺ قَالَ:"اهْجُ قُرَيْشًا، فَإِنَّهُ أَشَدُّ عَلَيْهِم مِنْ رَشْقِ النَّبْلِ". وَسَمِعْتُهُ يَقُوْلُ:(هَجَاهُمْ حَسَّانٌ، فَشَفَى)... وَيَبْقَى قِسْمٌ ثَالِثٌ، وَهُوَ حُبُّهُ، سَكَتَ عَنْهُ. وعَنْ سَعِيْدِ بنِ جُبَيْرٍ، قَالَ:قِيْلَ لابْنِ عَبَّاسٍ: قَدِمَ حَسَّانُ اللَّعِيْنُ! فَقَالَ ابْنُ عَبَّاسٍ: مَا هُوَ بِلَعِيْنٍ، قَدْ جَاهَدَ مَعَ رَسُوْلِ اللهِ ﷺ بِنَفْسِهِ، وَلِسَانِهِ. قُلْتُ: هَذَا دَالٌّ عَلَى أَنَّهُ غَزَا. وَقَالَ ابْنُ الكَلْبِيِّ: كَانَ حَسَّانٌ لَسِنًا، شُجَاعًا، فَأَصَابَتْهُ عِلَّةٌ أَحْدَثَتْ فِيْهِ الجُبْنَ... قَالَ

ابْنُ إِسْحَاقَ: تُوُفِّيَ حَسَّانُ سَنَةَ أَرْبَعٍ وَخَمْسِيْنَ عن مائة وعشرين سنةً مناصفةً في الجاهلية والإسلام (ابن العماد، ١٩٨٦م، صفحة ١/٢٥٣).

المبحث الأول: مفهوم القيم الإسلامية لغة واصطلاحا، وأهميتها.

*** مفهوم القيم الإسلامية لغة:**

لفظ «**القِيَم**» **:** مفرده «**القِيمَة**» (الجوهري، ٢٠٠٩م، صفحة ٩٧٨)، وأصله الواو؛ لأنه يقوم مقام الشيء، وهو مرتبط بمادة «قَوَمَ» التي استعملت في اللغة لإفادة عدة معان منها: "«**القِيمَة**» : الثمن الذي يُعادل السلعة" (مجمع اللغة، ٢٠٠٤م)...، و«**القائم بالدين**»**:** المستمسك به الثابت عليه. وكل من ثبت على شيء فهو قائم عليه (الجوهري، ٢٠٠٩م)، و«**الاستقامة**»**:** الاعتدال، يقال استقام له الأمر. ومنه قوله تعالى:﴿**فَٱسْتَقِيمُوٓاْ إِلَيْهِ...**﴾**[فصلت:٦]** ،أي: في التوجه إليه دون غيره....و«**قومْتُ الشيء فهو قويم**» ، **أي:** مستقيم...، و"«**أقامَ دَرْأَهُ**»: أزال عِوَجَهُ" (الفيروز آبادي، ٢٠٠٨م)، و«**قِوام الأمر**»**:** نظامه وعماده ومِلاكُه الذي يقوم به، ومنه قوله تعالى: ﴿**وَلَا تُؤْتُواْ ٱلسُّفَهَآءَ أَمْوَٰلَكُمُ ٱلَّتِي جَعَلَ ٱللَّهُ لَكُمْ قِيَٰمًا**﴾ **[النساء:٥]** أي بها تقوم أموركم (الجوهري، ٢٠٠٩م) .... و«القَيِّمُ»**:** المستقيم، ومنه قوله تعالى: ﴿**ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ...**﴾ **[الروم:٢٩]** أي الذي لا زيغ فيه ولا ميل عن الحق. وقوله تعالى:﴿**فِيهَا كُتُبٌ قَيِّمَةٌ**﴾ **[البينة:٣]**، أي مستقيمة تبين الحق من الباطل... وأقام الشيءَ، أي: أدامَه (الفيروز آبادي، ٢٠٠٨م) ، ومنه قوله تعالى:﴿**وَيُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ**﴾ **[البقرة:٣]**، وبالتدبر في المعاني اللغوية لمادة«قَوَمَ» السابقة نجدها متحققة في معنى«القيم» الموصوفة بـ«الإسلامية» اصطلاحًا **فمفهوم القِيَم الإسلامية اصطلاحا:** لا يخرج عن المعنى اللغوي، فهي تعني اصطلاحا:"ما قُوِّمَ به الشيءُ بمنزلة المعيار من غير زيادة ولا نقصان" (وزارة الأوقاف الكويتية، ١٩٩٥م). وحيث إنها قيم إسلامية: فكل قيمة منها لها ثمنها وقيمتها، وتتسم بالاستقامة والاعتدال، وكم من مستمسك بها ثابت عليها منذ ظهور الإسلام وحتى الآن؛ لأنها نظام أمر المسلم وعماده وملاكه؛ الذي به تستقيم أمور حياته الدينية والدنيوية؛ لأنها قيم مستقيمة تتسم بالثبات والدوام والاستمرار، وتبين الحق من الباطل، وبها يقوَّم أمر كل من عمل بها، ويُزال عِوَجُهُ.

أهمية القيم الإسلامية المتضمنة في شعر ديوان حسانﷺ:

تأتي أهمية القيم الإسلامية في شعر حسانﷺ من المصادر التي استقاها منها، وهي:

القرآن الكريم، والسنة النبوية التي عايشها قولا أو فعلا أو تقريرا، والأحداث العظام ومنها الهجرة والغزوات كبدر وأُحد والخندق، ويوم الرجيع، وفتح مكة، وخبراته

الحياتية من عمره المديد في الجاهلية والإسلام، وأيده الله بروح القدس ما دافع عن رسول اللهﷺ وهو ما لم يتوفر لأحد من الشعراء غيره؛ لقول رسول اللهﷺ"إنَّ اللهَ يُؤَيِّدُ حَسَّانَ بِرُوْحِ الْقُدُسِ مَا نَافَحَ عَنْ رَسُوْلِ اللهِ ﷺ"، والإجماع؛ لقولهﷺ:"إنَّ اللهَﷻ لَا يَجْمَعَ أُمَّتِي، أو قال أُمَّةَ محمدٍﷺ عَلَى ضَلَالَةٍ، ويدُ اللهِ معَ الْجَمَاعَةِ... قال الترمذي: هذا حديث غريب من هذا الوجه" (الترمذي، ١٩٩٦م) ، والقياس؛ لقولهﷺ لمن سألته عن الصيام عن أمها بعد موتها:"أَرَأَيْتِ لَوْ كَانَ عَلَيهَا دَيْنٌ فَقَضَيْتِهِ أَكَنْتِ تَقْضِينَهُ؟ قَالَتْ: نَعَمْ. قَالَ: فَدَيْنُ اللهِ أَحَقُّ بِالْقَضَاءِ" (مسلم، ٢٠٠٦م).

واكتسبت القيم الإسلامية المتضمنة في شعر حسانرضي الله عنه خصائص فريدة منبعها القرآن الكريم والسنة النبوية منها: أنها توجيهات ربانية، موافقة لأوامر الله، ومجتنبة لنواهيه، وأنها قيم شمولية لجميع النواحي البشرية، وأنها قيم وسطية لا إفراط فيها، ولا تفريط، وأنها قيم صالحة لكل زمان ومكان لا تتغير بتغيرهما فهي من لدن حكيم خبير.

المبحث الثاني: القيم الإسلامية في ديوان حسان رضي الله عنه:

إن القيم الإسلامية التي عبَّر عنها شاعر الرسول قيم هداية محضة؛ لأنها مستمدة من كتاب اللهﷻ، وسنة نبيهﷺ، ومن ثم فهي مانعة لكل من تمسك بها من أن يضل أبدا، وصنفتها إلى خمسة أصناف هي: القيم الإيمانية، والخُلُقِيَّة، والوجدانية، والاجتماعية، والثقافية مع ملاحظة أن هذه القيم غير منفصلة عن بعضها في شعر حسانرضي الله عنه، وإنما صنفتها هذا التصنيف؛ ليسهل دراسة الأشعار المعبرة عن كل صنف منها، ولما لكل صِنف من أهمية تربوية في سلوك المتعلمين، فالقيم هي الأساس السليم لبناء تربوي متميز (أبو العينين، ١٩٨٨م).

أولا: القيم الإسلامية الإيمانية:

من القيم الإسلامية الإيمانية؛ الإيمان بالله، وبملائكته، وبكتبه، وبرسله، وباليوم الآخر، وبقضاء الله وقدره ، وبالبعث، وبالتوكل على الله، والإيمان بقيمة تقوى اللهﷻ، وحفظ الدين بالدعوة إلى الله والإسلام.

- **قيمة توحيد الألوهية والربوبية قال حسانرضي الله عنه:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَأَكْرَمَنَا اللهُ الذي لَيْسَ غَيْرُهُ	*	إِلَهٌ، بِأَيَّامٍ مَضَـــتْ مَا لَهَا شَكْلُ
بِنَصْـــــرِ الْإِلَهِ لِلنَّبِيِّ وَدِينِه	*	وَأَكْرَمَنَا بِاسْمٍ مَضَى مَا لَهُ مِثْلُ

فهو يثبت الألوهية لله وحده، وينفيها عن كل ما سواه، ويثبت نصرة الله لنبيهﷺ، وللإسلام، وإكرامه بهداية من اهتدى إلى الإسلام، **وأكد على قيمة التوحيد** في قصيدة مدح للنبيﷺ بقوله: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وأنْتَ إِلَهَ الْخَــــلْقِ رَبِّي وَخَـــالِقِـــــــي	*	بِذَلِكَ مَا عَمَّرْتُ فِي النّاسِ أَشْهَدُ
تَعَالَيْتَ رَبَّ النّاسِ عَنْ قولِ مَنْ دَعَا	*	سِوَاكَ إِلَهًا، أَنْتَ أعْـلَى وَأمْجَـــدُ
لَكَ الْخَـــلْقُ والنّعْمَاءُ، والأمْــــــرُ كُلّهُ	*	فَإِيّـــاكَ نَسْتَهْدِي، وَإِيَّــاكَ نَعْبُـــدُ

فهو يقر بربوبية الله له،وللخَلْق وإلوهيته لهم، فهو رب الناس، له الخلق والنعماء، والأمر كله، ويتضح أثر القرآن الكريم في ألفاظه، ومعانيه؛ فقوله:(رَبَّ النَّاسِ) من قوله تعالى:﴿**قُلۡ أَعُوذُ بِرَبِّ ٱلنَّاسِ**﴾**[الناس:١]**،وقوله:(لَكَ... الأمرُ كله) من قوله تعالى:﴿**لِلَّهِ ٱلۡأَمۡرُ مِن قَبۡلُ وَمِنۢ بَعۡدُ**﴾**[الروم:٤]**، وقوله: (فَإِيّــــاكَ نَسْتَهْدِي، وَإِيَّــاكَ نَعْبُـــدُ) من قوله تعالى:﴿**إِيَّاكَ نَعۡبُدُ... ٱهۡدِنَا ٱلصِّرَٰطَ ٱلۡمُسۡتَقِيمَ**﴾ **[الفاتحة:٥، ٦]**، فنحن نخصك يا الله وحدك بطلب الهداية، ونخصك وحدك بالعبادة، فلا رب غيرك، ولا إله سواك.

- وأكد قيمة توحيد الله، ونهي الناس عن أن يجعلوا لله ندًّا وهو الخالق، قال حسان: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

فَلَا تَجْعَلُوا للهِ نِدًّا، وَأَسْلِمُوا	*	وَلَا تَلْبِسُوا زِيًّا كَزِيِّ الْأَعَاجِمِ

فنهيه لهم عن أن يجعلوا لله ندا، أي: شريكا مأخوذ من قوله تعالى:﴿**فَلَا تَجۡعَلُواْ لِلَّهِ أَندَادٗا**﴾ **[البقرة:٢٢]**، وأردفه بدعوتهم إلى دين الإسلام بقوله:(وَأَسْلِمُوا)، ونهيهم عن لِبْسِ زي الأعاجم؛ لنهي النبيﷺ عن التشبه بهم بقولهﷺ: "مَنْ تشبَّهَ بقومٍ فهو منهم" (رواه أبو داود(٤٠٣١)، وأحمد(٥١١٤)).

- وأكد قيمة الإيمان بصدق وعد الله ﷻ رسولهﷺ فتح مكة، قال حسان قبل فتح مكة: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

فَإِمَّا تُعْـرِضُوا عَنّا اعْتَمَرْنَا	*	وَكَانَ الْفَتْحُ وَانْكَشَفَ الْغِطَاءُ
وَإِلّا فَاصْبِــرُوا لِجِلَادِ يَــوْمٍ	*	يُعِــــزُّ اللهُ فِيهِ مَــنْ يَشَــــــاءُ

وقد تحقق فَتْحُ مكة في شهر رمضان سنة ثمان للهجرة، وقوله:(يُعِــــزُّ اللهُ فِيهِ مَــنْ يَشَــــــاءُ) مقتبس من قوله تعالى:﴿**وَتُعِزُّ مَن تَشَآءُ وَتُذِلُّ مَن تَشَآءُ**﴾ **[آل عمران: ٢٦]**

- ويتبع قيمة الإيمان بوحدانية الله الحلف باللهﷻ قال حسان يهجو هُذَيْلًا: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

فَلَا واللهِ مَا تَدْرِي هُذَيْلٌ	*	أَمَحْضٌ مَاءُ زَمْزَمَ أَمْ مَشُوبُ

أقسم الشاعر بالله في ذَمِّهِ هُذَيْلا، وهم حَيٌّ من مُضَر؛ لأن ماءها(الرجيع) حصل عنده الغدر بالمؤمنين.**- وأكد على قيمة الحلف بالله في التمسك بأمر رسول اللهﷺ حتى الميعاد بقوله:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

واللهِ ربِّي لا نُفَارِقُ أَمْــــرَهُ	*	مَا كانَ عَيْشٌ يُرْتَجَى لِمَعَادِ
لا نَبْتَغِي رَبًّا سِـــواهُ ناصرًا	*	حتى نُوافِي ضَـــحْوَةَ الْمِيعَادِ

- **وقيمة الإيمان بصفات الله وأسمائه، ومنها أنه رب العُلَى القادر على حفظ رسوله ونصرته قال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

مُتَكَرِّمًا يَدْعُو إِلَى رَبِّ الْعُلَى	*	بَذْلَ النَّصِيحَةِ رَافِعَ الأَعْمَادِ

فالرسول ﷺ كريمٌ في نُصحه، شريف في أصله يدعو إلى عبادة الله(رَبِّ الْعُلَى) اقتبس المعنى من قوله تعالى:﴿**...خَلَقَ ٱلۡأَرۡضَ وَٱلسَّمَٰوَٰتِ ٱلۡعُلَى﴾ [طه:٤]**، فخالق السماوات العُلَى هو ربها.

- **وقال مثبتًا لله صفة القدرة:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

إِنْ تتركُوهُ فَإِنَّ رَبِّي قَادِرٌ	*	أَمْسَى يَعُودُ بِفَضْلِهِ العُوَّادِ

فإنْ تتخلوا عن رسول اللهﷺ فإن ربي قادر على حفظه، ورجع بخيرٍ كلُّ مَنْ لقي رسول اللهﷺ.

- **وأنه لا رب سواه وأنه الناصر قال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

لا نبتغي رَبًّا سِوَاهُ نَاصِرًا	*	حتى نُوافِي ضَحْوَةَ الْمِيعَادِ

- **والإيمان بأسماء الله وصفاته، ومنها اسمه(الرحمن)، قال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

يدلُّ عَلَى الرَّحْمَنِ مَنْ يَقْتَدِي بِهِ	*	ويُنْقَذُ مِنْ هَوْلِ الْخَزَايَا وَيُرْشَدُ

- **والإيمان باسم الله(الجليل) قال مبلغا أبا مخزوم الحارث بن هشام المخزومي أنه لو انتظر وأقام قليلا لألحقوه بالجليل وهو الله سبحانه وتعالى، أي: لو أقمت قليلا لقتلناك، قال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

أمَا وَأبيكَ لَوْ لَبِّثْتَ شيئًا	*	لأَلْحَقَكَ الفَوَارِسُ بِالْجَلِيلِ

- **والإيمان بأن(الله)(الرحمن)(رب المشارق)، قال :** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

إذا اللهُ حَيَّا مَعْشَرًا بِفِعَالِهِمْ	*	وَنَصْرِهِمِ الرَّحْمَنَ رَبَّ الْمَشَارِقِ

فكل مَنْ نصروا رسول الله ﷺ بفعالهم حيَّاهم الله، ونصرهم بالرحمن المالك والمتصرف في جميع المشارق، واقتبس قوله:(رَبَّ الْمَشَارِقِ) من قوله تعالى:﴿**فَلَآ أُقۡسِمُ بِرَبِّ ٱلۡمَشَٰرِقِ...﴾ [المعارج:٤٠].**

- **ودعا الله سبحانه باسمه(العزيز) في قوله:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

مُحَمَّدٌ وَالْعَزِيزُ اللهُ يُخْبِرُهُ	*	بِمَا تُكِنُّ سَرِيرَاتُ الْأَقَاوِيلِ

- **ومناداته الله سبحانه(يا ذا الجلال) داعيا له أنْ يجمعنا مع نبينا في جنة الفردوس التي تَثْنِي، أي: ترد وتدفع عيون الحاسدين في قوله ﷺ:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

يَا رَبِّ فَاجْمَعْنَا مَعًا ونَبِيَّنَــــــا	*	فِي جَنّةٍ تَثْنِي عُيُونَ الْحُسَّـــــدِ
فِي جَنّةِ الْفِرْدَوسِ وَاكْتُبْهَا لَنَا	*	يَا ذَا الْجَلَالِ وذَا الْعُلَا والسُّؤدَدِ

- **والإيمان بأن الله رب غفور إله الخلق ذو العرش، قال ﷺ في رثاء حمزة بن عبد المطلب ﷺ حين قَدِمت ابنتُه أُمَامَةُ المدينةَ المنورةَ تَسْأَلُ عن قبر أبيها ومصرعه:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

فَقُلْتُ لَهَـــا إِنَّ الشَّـــــهَادَةَ رَاحَـــــةٌ	*	وَرِضْوَانُ رَبٍّ، يَا أَمَامَ، غَفُورِ
فَإِنَّ أَبَاكِ الْخَيْــرَ حَمْــزَةَ، فَاعْلَمِي	*	وَزِيرُ رَسُـولِ اللهِ خَيْـــرُ وَزِيرِ
دَعَاهُ إِلَهُ الْخَلْقِ ذو الْعَرْشِ دَعْوَةً	*	إِلَى جَنّةٍ يَرْضَـى بِهَا وسُـرُورِ

- **قيمة الإيمان بأن الله يعلم ما يُظهره وما يُخفيه مقتبسا من قول تعالى: ﴿قُلۡ إِن تُخۡفُواْ مَا فِي صُدُورِكُمۡ أَوۡ تُبۡدُوهُ يَعۡلَمۡهُ ٱللَّهُۗ﴾ [آل عمران: ٢٩]، قال ﷺ:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

اللهُ يَعْلَمُ مَا أَسْعَى لِجُلِّهِمِ	*	ومَا يَغِيبُ بِهِ صَدْرِي وأَضْلَاعِي

فهو يؤمن أن الله يعلم سعيه الظاهر لرِفْعَةِ القوم، ويعلم مكنون نفسه مخفيها.

- **ويتبعه الإيمان بأن الله(رب الناس)، قال ﷺ في قصة الهجرة:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

جَزَى اللهُ رَبُّ النَّاسِ خَيْرَ جَزَائِهِ	*	رَفِيقَيْنِ قَالَا خَيْمَتَيْ أُمِّ مَعْبَدِ

فهو يدعو الله رب الناس أن يجازي خير الجزاء الرفيقين في الهجرة رسول الله ﷺ وأبا بكر الصديق رضي الله عنه اللذين استراحا في وقت القيلولة في خيمتي أم معبد بنت كعب الخزاعية (البرقوقي، ١٩٢٩م).

- **الإيمان بقيمة تقوى الله ﷻ: قال يذكر رسول الله ﷺ وأصحابه يوم بدر:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

أَعْنِي الرَّسُولَ، فَإِنَّ اللهَ فَضَّلَهُ	*	عَلَى الْبَرِيَّةِ بِالتَّقْوَى، وَبِالْجُودِ

فإن الله فَضَّلَ محمدًا ﷺ بأن جعله أتقاكم لله، باجتناب محارمه، وامتثال أوامره على أكمل وجه.

- **وقال مادحا أصحاب التقوى:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

إِنَّ الذَوَائِبَ مِـــــنْ فِهْرٍ وَإِخْوَتِهِمْ	*	قَدْ بَيَّنُوا سُنَّةً لِلنَّــــــــــــاسِ تُتَّبَعُ
يَرْضَى بِهَا كُلُّ مَنْ كَانَتْ سَرِيرَتُهُ	*	تَقْوَى الْإِلَهِ وَبِالْأَمْرِ الَّذِي شَرَعُوا

فكل من أسرَّ تقوى الإله يرضى بسُنَّةِ المهاجرين والأنصار التي بيَّنوها للناس، وبالأمر الذي شرعوه لهم؛ لأنهم مقتدون برسول الله ﷺ فيها، وليسوا بمبتدعين.

- **الإيمان بقيمة التوكل على الله في دفع المضار واستجلاب المنافع قال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَقَدْ وَرَدْنَا وَلَمْ نَسْـــــمَعْ لِقَوْلِكُمُ	*	حَتَّى شَـــــرِبْنَا رَوَاءً، غَيْرَ تَصْرِيدِ
مُسْتَعْصِمِينَ بِحَبْلٍ غَيْرِ مُنْجَذِمِ	*	مُسْتَحْكِمٍ مِنْ حِبَـــــالِ اللهِ مَمْدُودِ
فِينَا الرَّسُولُ وَفِينَا الْحَقُّ نَتْبَعُهُ	*	حَتَّى الْمَمَاتِ، وَنَصْرٌ غَيْرُ مَحْدُودِ

استمساك الصحابة بحبل الله المتين واتباعهم رسول الحق، جعلهم على ثقة في نصر الله ﷻ لهم في بدر.

- **قيمة الإيمان بملائكة الله ﷻ متمثلة في الإيمان بجبريل عليه السلام رسول الله روح القدس، والإيمان برسل الله متمثلا في الإيمان بمحمدﷺ عبد الله ورسوله الصادق:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَجِبْرِيلُ رَسُـــــولُ اللهِ فِينَا	*	وَرُوحُ الْقُدْسِ لَيْسَ لَهُ كِفَاءُ
وَقَالَ اللهُ قَدْ أَرْسَلْتُ عَبْـدًا	*	يَقُولُ الْحَقَّ إِنْ نَفَعَ الْبَـــــلَاءُ
شَهِدْتُ بِهِ فَقُومُوا صَـدِّقُوهُ	*	فَقُلْتُـــــــمْ لَا نَقُـــومُ وَلَا نَشَـــــاءُ

فهو يقر بأن جبريل عليه السلام رسول الوحي من عند الله ﷻ، وأنه روح طاهرة ليس له نظير.

- **وأكد على نزول جبريل ملَك الوحي بقوله:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

بِرِجَالٍ لَسْتُمُ أَمْثَالَهُمْ	*	أَيِّدُوا جِبْرِيلَ نَصْرًا، فَنَزَلْ

فالصحابة الكرام رجال ليس لهم أمثال ، أيَّدَهم الله بنزول بجبريل عليه السلام نصرًا لهم كما حَدَثَ في بدر.

- **وهؤلاء الملائكة أبرار قال في رثاء خُبَيْبِ بن عدي:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

مَاذَا تَقُولُونَ، إِنْ قَالَ النَّبِيُّ لَكُمْ	*	حِيـــــنَ الْمَلَائِكَةُ الْأَبْـــرَارُ فِي الْأُفُقِ
فِيمَا قَتَلْتُمْ شَهِيدَ اللهِ فِي رَجُـــــلٍ	*	طَاغٍ قَدْ أَوْعَثَ فِي الْبُلْدَانِ وَالطُّرُقِ؟

قوله:(حِيـــــنَ الْمَلَائِكَةُ الْأَبْـــرَارُ فِي الْأُفُقِ)، أي: يوم القيامة، من قوله تعالى:﴿وَٱلْمَلَكُ عَلَىٰٓ أَرْجَآئِهَا﴾ [الحاقة:١٧] فهو يتعجب من قتلهم خبيب شهيد الله؛ لقتله طاغيهم

الحارث بن عامر بن نفيل في غزوة بدر فكيف يُقتل شهيد الله بمن أفسد في البلدان والطرق؟!

- **وأكد على إمداد الله بالملائكة في بدر، وخص منهم بالذكر ميكال وجبريل عليهما السلام، فقال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَيَوْمَ بَدْرٍ، لَقِينَاكُمْ لَنَا مَدَدٌ	*	فَيَرْفَعُ النَّصْرَ مِيكَالٌ وَجِبْرِيلُ

فهو يفتخر بأن مدد الله لهم عون ملائكي كما ثبت في القرآن الكريم حتى تحقق النصر.

- **وأكد أنه لا يدافع عن رسول الله ؛ طلبا لعرض دنيوي، وأجر مادي، وإنما طمعا في ثواب الله ورضاه فقال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

هَجَوْتَ مُحَمَّدًا فَأَجَبْتُ عَنْهُ	*	وَعِنْدَ اللهِ فِي ذَاكَ الْجَزَاءُ

- **وأكد وصف محمدﷺ بالرسالة فقال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

فَمَنْ يَهْجُو رَسُولَ اللهِ مِنْكُمْ	*	ويَمْدَحُهُ ويَنْصُرُهُ سَوَاءُ

فإضافة(رسول) إلى(الله) أكسبته التشريف والتعظيم، ومدحه اللهﷻ بقوله:﴿وإنك لعلى خلق عظيم﴾ [**القلم:٤**]، ونصره الله حين لا ناصر بقوله:﴿**إِلَّا تَنصُرُوهُ فَقَدۡ نَصَرَهُ ٱللَّهُ**﴾[**التوبة:٤٠**]، وبقوله: ﴿**وَيَنصُرَكَ ٱللَّهُ نَصۡرًا عَزِيزًا**﴾ [**الفتح :٣**]، ومن كان هذا حاله فلا ينتقص منه هجاء من هجاه بالباطل، ولا يزيد في منزلته من مدحه ونصره بالحق.

فهو يصدق بأن محمدا رسول اللهﷺ ويقول عنه وهو ينادي قتلى المشركين بعد غزوة بدر بقوله: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

يُنَادِيهِمْ رَسُولُ اللهِ لَمَّا	*	قَذَفْنَاهُمْ كَبَاكِبَ فِي الْقَلِيبِ

وكانوا كباكب جماعة تُقَدَّرُ بسبعين مشركًا قتلوا وألقوا بأمر رسول اللهﷺ في قليب " بئر بدر"، ثم قام الرسولﷺ على القليب (البرقوقي، ١٩٢٩م) ينادي المشركين بأسمائهم وأسماءآبائهم يا فلان بن فلان ويا فلان بن فلان: أيسركم أنكم كنتم أطعتم الله ورسوله فإنا قد وجدنا ما وعدنا ربنا حقًّا. فهل وجدتم ما وعد ربكم حقا؟ فقال عمر: يا رسول الله ما تكلم من أجساد لا أرواح فيها! فقال: والذي نفس محمد بيده ما أنتم بأسمع لما أقول منهم، وبيت حسانرضي الله عنه يشير إلى هذه الحادثة.. فهل إثبات سماعهم لقول رسول اللهﷺ يتعارض مع قوله تعالى: ﴿**وَمَآ أَنتَ بِمُسۡمِعٖ مَّن فِي ٱلۡقُبُورِ**﴾ [**فاطر:٢٢**]؟ فالآية تثبت أنه لا يسمعهم سماعا يستجيبون له، وينفعهم تصديقه؛ لأنهم ماتوا على الشرك، والبيت والأحاديث تثبت أن الأموات يستمعون قرْع نِعَال المشيعين، ومن السنة السلام

عليهم بصيغة الخطاب السلام عليكم أهل الديار من المسلمين والمؤمنين أنتم السابقون ونحن إن شاء الله بكم لاحقون، فلا تعارض بين فِعْل رسول اللهﷺ والآية.

- كما أكد وصف محمدﷺ بالنبوة مادحا له فقال: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَضَمَّ الْإِلَهُ اسْمَ النَّبِيِّ إِلَى اسْمِهِ	*	إِذَا قَالَ فِي الْخَمْسِ الْمُؤَذِّنُ أَشْهَدُ

فهو يمدح رسول الله برفع ذكره حيث ضَمَّ الْإِلَهُ اسْمَ النَّبِيِّ إِلَى اسْمِهِ في شهادة المؤذن أشهد أن لا إله إلا الله، وأشهد أن محمدا رسول الله التي تتردد خمس مرات على الأقل يوميًّا.

- وأكد على نبوته وامتداحه بالهداية لأم المؤمنين عائشة رضي الله عنها بعد نزول براءتها من حديث الإفك معتذرا بقوله: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

حَلِيلَةَ خَيْرِ النَّاسِ دِينًا وَمَنْصِبًا	*	نَبِيِّ الْهُدَى، وَالْمَكْرُمَاتِ الْفَوَاضِلِ

فهي ليست كأحد من النساء فهي زوج خير الناس، نبي الهدى، الداعي إلى المكرمات السامية.

- وأكد على قيمة وصف النبيﷺ بخاتم النبيين بقوله: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

أَغَرُّ عليهِ لِلنُّبُوَّةِ خَاتَمٌ	*	مِنَ اللهِ مَشْهُودٌ يَلُوحُ ويَشْهَدُ

فمحمدﷺ أغر، أبيض الوجه، بهي الطلعة، كريم الفعال بين كتفيه خاتم النبوة مثل زر الحجلة، رآه سلمان الفارسيرضي الله عنه فأكب وقبله، وأسلم، وقصة إسلامه مشهورة (البرقوقي، ١٩٢٩م).

- وأكد على صدق رسول اللهﷺ فيما يخبر به من المغيبات فقال: (البرقوقي، ١٩٢٩م).

وإِنْ قَالَ فِي يَوْمٍ مَقَالَةَ غَائِبٍ	*	فَتَصْدِيقُهَا فِي الْيَوْمِ أَوْ فِي ضُحَى الْغَدِ

- كما أكد على تصديقهم بما جاءه من الوحي، ومحبته لرسول اللهﷺ: (البرقوقي، ١٩٢٩م).

أَمِيرٌ عَلَيْنَا، رَسُولُ الْمَلِيكِ	*	أُحِبُّ بِذَاكَ إِلَيْنَا أَمِيرَا
رَسُولٌ نُصَدِّقُ مَا جَاءَهُ	*	مِنَ الْوَحْيِ، كَانَ سِرَاجًا مُنِيرَا

ويمدح الرسولﷺ بقوله:(سِرَاجًا مُنِيرَا) من قوله تعالى: ﴿**وَدَاعِيًا إِلَى ٱللَّهِ بِإِذْنِهِۦ وَسِرَاجًا مُّنِيرًا**﴾ **[الأحزاب: ٤٦]**

- وأكد على قيمة محبة النبيﷺ وفدائه بالنفس والوالد والجد: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

فَإنَّ أبِي وَوَالِدَهُ وَعِرْضِي	*	لِعِرْضِ مُحَمَّدٍ مِنْكُمْ وِقَاءُ

فإنه يؤكد على محبته لرسول اللهﷺ وفدائه له بأبيه وجده ونفسه وقاية لرسول اللهﷺ ممن يتعرض له بالقول والفعل، ويروى أنه لما بَلَغَ حسانﷺ هذا البيت قال له رسول اللهﷺ:"وقاك الله يا حسان شر النار" (البرقوقي، ١٩٢٩م).

- **وقيمة الإيمان بالجنة والنار، والإيمان بالإسلام فقال في مدح النبيﷺ:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م).

وَأنْذَرَنَا نارًا، وَبَشَّرَ جَنّةً	*	وَعَلّمَنَا الإسْلامَ، فالله نَحْمَدُ

فهو يضمن بيته معني قوله تعالى: ﴿ **يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ إِنَّآ أَرۡسَلۡنَٰكَ شَٰهِدٗا وَمُبَشِّرٗا وَنَذِيرٗا ٤٥ وَدَاعِيًا إِلَى ٱللَّهِ بِإِذۡنِهِۦ وَسِرَاجٗا مُّنِيرٗا﴾ [الأحزاب:٤٥، ٤٦]**،(وَأنْذَرَنَا نارًا) فالرسولﷺ أعلمنا مخوفا ومحذرا من نار،(وَبَشَّرَ جَنَّةً) وفرحنا بجنة، وعلمنا شرائع الإسلام،(فالله نَحْمَدُ) نخص الله بالحمد على هذا.

- **وقيمة سؤال الله الفردوس الأعلى من الجنة بقوله:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

يَا رَبّ! فَاجْمَعْنَا مَعًا وَنَبِيّنَـــــا	*	فِي جَنّةٍ تَثْنِي عُيُـــونَ الْحُسَّدِ
فِي جَنّةِ الْفِرْدَوْسِ وَاكْتُبْهَا لَنَا	*	يَا ذَا الْجَلَالِ وَذَا الْعُلَا وَالسُّؤْدَدِ

فهو يسأل الله جنة الفردوس والجمع فيها مع النبي الكريم الذي علمهم سؤال الفردوس بقولهﷺ:" *فَإِذَا سَأَلْتُمَ اللَّهَ فاسْأَلُوهُ الْفِرْدَوْسَ فَإِنَّهُ أَوْسَطُ الْجَنَّةِ، وَأَعْلَى الْجَنَّةِ، وفَوْقَهُ عَرْشُ الرَّحْمَنِ، وَمِنْهُ تَفَجَّرُ أَنْهَارُ الْجَنَّةِ"* (البخاري، ١٩٩٨م).

- **وأكد على صلاة الله والملائكة والطيبون من الخلق على رسول اللهﷺ، بقوله:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

صَلّى الإلَهُ وَمَنْ يَحُفُّ بِعَرْشِهِ	*	والطَّيّبُونَ عَلَى المُبَارَكِ أحْمَدَ

وهو من قوله تعالى: ﴿ **إِنَّ ٱللَّهَ وَمَلَٰٓئِكَتَهُۥ يُصَلُّونَ عَلَى ٱلنَّبِيِّۚ ...** ﴾ **[الأحزاب:٥٦]**.

- **ودعا لأسد الله حمزةﷺ بعد استشهاده بقوله:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

صَلّى عَليكَ اللهُ فِي جَنّةٍ	*	عَالِيَةٍ، مُكرمةِ الدَّاخلِ

- **وقيمة الإيمان بالرب سبحانه وبالنبيﷺ والإمداد بنزول الملائكة تأييدًا للنبي ونصرة له، وبوحدانية الله الموجبة دخول جنان الفردوس للموحدين، وخلودهم فيها، وهو يهجو أبا جهل بعد غزوة بدر:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م).

فأنزَلَ رَبِّي للنبيِّ جُنودَهُ	*	وَأيَّدَهُ بالنّصْــــرِ في كُلِّ مَشْهَدِ
وَإنَّ ثَـوَابَ اللهِ كُلّ مُوَحِّدٍ	*	جِنَانٌ مِنَ الفِرْدَوْسِ فيها يُخَلّدُ

- وأكد على قيمة الإيمان بالكتب السماوية متمثلة في الإيمان بالقرآن الكريم في رثائه عمر بن الخطاب ﷺ: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَفَجّعَنَا فَيْروزُ لا دَرَّ دَرُّهُ	*	بِأبْيَضَ يَتْلُو المُحْكَمَاتِ مُنِيبِ

فمن محاسن عمر رضي الله عنه أنه يتلو آيات القرآن التي أحكمت وتلك من شيم الصحابة رضوان الله عليهم مصداقا لقوله تعالى: ﴿**الٓر كِتَٰبٌ أُحْكِمَتْ ءَايَٰتُهُۥ ثُمَّ فُصِّلَتْ مِن لَّدُنْ حَكِيمٍ خَبِيرٍ**﴾ **[هود:١]**

- وأكد على اعتصامه والصحابة الكرام بآيات القرآن الكريم ومعانيه وألفاظه بقوله: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

مُسْتَعْصِمِينَ بِحَبْلٍ غَيْرِ مُنْجَذِمٍ	*	مُسْتَحْكَمٍ مِنْ حِبَالِ اللهِ مَمْدُودِ

فهو متأثر بقوله تعالى:﴿**وَٱعْتَصِمُواْ بِحَبْلِ ٱللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُواْ**﴾**[آل عمران:١٠٣]** فهم مستمسكون بحبل الله؛ ليمتنعوا به عما يضرهم، وهو حبل غير منقطع قوي؛ لأنه موصول بالمدد الإلهي (البرقوقي، ١٩٢٩م).

- وقيمة الإيمان بالنبيين والرسل السابقين صلوات ربي عليهم وسلامه بقوله: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

شَهِـدْتُ بِإذْنِ اللهِ أنَّ مُحَــــمَّدًا	*	رَسُولُ الّذِي فَوْقَ السَّمَاوَاتِ مِنْ عَــلُ
وَأنَّ أبَا يَحْـيَى وَيَحْـيَى كِلَيْهِمَا	*	لَهُ عَــمَــلٌ فِي دِينِهِ مُتَقَبَّـــلُ
وَأنَّ الّتِي بِالْجِزْعِ مِنْ بَطْنِ نَخْلَةٍ	*	وَمَــنْ دَانَهَا فَلٌ مِنَ الْخَيْرِ مَعْـــزِلُ
وَأنَّ الّذِي عَادَ الْيَهُودُ ابـنَ مَرْيَمِ	*	رَسُولٌ أتَى مِنْ عِنْدِ ذِي الْعَرْشِ مُرْسَلُ
وَأنَّ أخَـا الْأحْـقَافِ إذْ يَعْذُلُونَـهُ	*	يَقُـومُ بِدِيـــنِ اللهِ فِيهِمْ، فَيَعْـــدِلُ

فالله أذن له فشهد أنَّ محمدًا رسولُ الله، وأنَّ زكريا عليه السلام، وابنه يحيى عليه السلام نبيان دعا كل منهما إلى دين الله الواحد، وكل منهما عمله مقبول عند الله، مأجور عليه، وأن عيسى بن مريم عليه السلام رسول من الله، وأن أخا الأحقاف هود عليه السلام نبي دعا إلى الله وتوحيده، ولما سمع النبي ﷺ هذه الأبيات قال ﷺ: أنا أشهد معك (الذهبي، ١٩٩٦م).

- والإيمان بالتوراة قبل تحريفها: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

هُمُ أوتُوا الْكِتَابَ فَضَيَّعُوهُ	*	فَهُمْ عُمْيٌ، مِنَ التَّوْرَاةِ، بُورُ
كَفَرْتُمْ بِالْقُرآنِ، وَقَدْ أتَيْتُمْ	*	بِتَصْدِيقِ الّذِي قَالَ النّذِيـــــرُ

فاليهود أوتوا التوراة، ولكنهم عمي، وهلكى عن تصديق ما بها من بشارة بمحمدﷺ، وبما جاء به.

- **والإيمان بقضاء الله وقدره، قال في يوم بدر:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَنَعْلَمُ أنَّ الْمُلْكَ لِلّهِ وَحْدَهُ	*	وَأنَّ قَضَاءَ اللهِ لابُدَّ وَاقِعُ

الصحابة الكرام لا يهابون الموت؛ ليقينهم أن لكل أجل كتابا، وأنه لا راد لقضاء اللهﷻ.

- **وقيمة الإيمان بالبعث بعد الموت، قال في هجاء عتبة بن أبي العاص:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

فَهَلّا خَشِيتَ اللهَ وَالمنزِلَ الّذِي	*	تَصِيرُ إِلَيْهِ بَعْدَ إِحْـــــدَى الصَّفَائِـــــقِ
لقد كان خزيا في الحياة لقومه	*	وفي البعث بعد الموتِ إحدَى العَوَالِقِ

يحث الشاعر مهجوه عتبة على خشية الله، والخوف من النار بعد صفائقه، أي: مذاهبه التي أبعد فيها عن الحق، وكانت فعاله سبب خزي لقومه في الدنيا، وفي البعث بعد موته سيجد جزاء ما علقه من الشر (البرقوقي، ١٩٢٩م).

ثانيا: القيم الإسلامية الخُلقية:

إن الشاعر يحب ما كان من الأخلاق أجمل بصفة عامة حتى إذا ما خصص قيما خلقية في مواضع من شعره فليس معناه أنه ما يحب بقية الأخلاق، وضح ذلك بقوله: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

لَكِ الْخَيْرُ غُضِّي اللَّوْمَ عَنِّي فَإِنَّنِي	*	أُحِبُّ مِنَ الْأَخْلَاقِ مَا كَانَ أَجْمَلَا

فهو يطلب من مخاطبته ترك اللوم؛ لأنه يحب من الأخلاق أجملها اقتداء بقول رسول اللهﷺ: "إنما بُعِثْتُ لأتمم مكارم الأخلاق" (البيهقي، ١٣٤٤هـ) ، ثم يذكر قيمًا خلقية محددة، منها ما يكون من باب التخلية عن الخُلُقِ السلبية بتركها كالكذب والخيانة وقول ما لا يفعل، ومنها ما يكون من باب التحلية كالصبر والكرم والشجاعة والإقدام ومن القيم الخلقية في ديوانه:الصبر وترك الجزع والوهن والخوف عند المصيبة، البر والرحمة والحنيفية والأمانة، والوفاء، والصدق، التفاؤل، العزة والإباء، والتسابق في فعل الخيرات، والكرم، والقناعة، والحِلم والأناة، والإكرام، وقِرى الأضياف في الجدب والشدة وذم البخل وذي الوجهين، ترْك الكذب، وترْك الخيانة، وترْك النفاق، وترْك الغيبة والنميمة، وترْك الوقوع في أعراض المؤمنات الغافلات، والعفة، والرزانة والوقار، ولم يغفل الصفات الخلقية في المرأة عند الاعتذار لأم المؤمنين عائشةرضي الله عنها ومدحها بعد تبرئة الله لها من حديث الإفك، ومنها أن تكون محصنة رزان وقور عفيفة لا تغتاب المؤمنات الغافلات، فاضلة شريفة كريمة مهذبة حُرَّة مطهرة من كل سوء وباطل،

ولم يغفل القيم الخُلقية في المرأة عند رثائه ابنته، والتوازن في ردة الفعل عند النيل من الأعداء، وعند المصيبة.

- **قيمة الصبر وترك الجزع**، وهما من خُلُقِ الصحابة الكرام، قال حسانﷺ: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

فَإِمَّا تُعْـرِضُوا عَنَّا اعْتَمَرْنَا	*	وَكَانَ الْفَتْحُ وَانْكَشَفَ الْغِطَاءُ
وَإِلّا فَاصْبِـرُوا لِجِلَادِ يَــوْمٍ	*	يُعِـــزُّ اللهُ فِيهِ مَـن يَشَــــــاءُ

فهو يهدد إما يتركوا المسلمين لأداء العمرة، وفتح مكة، أو الصبر في القتال.

- **وقال في ترك الصحابة للضعف والخوف والجزع عند المصيبة**: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

لَا فخر إِنْ هُمْ أَصَابُوا مِنْ عَدُوِّهِمِ	*	وَإِنْ أُصِيبُوا فَلا خُورٌ ولا جُزُعُ

- **قيمة الدفاع عن الإسلام بالرد على من هجا المسلمين والقتال لمن قاتلهم قال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

لَنَا فِي كُلِّ يَــــوْمٍ مِنْ مَعَـدٍّ	*	سِبَابٌ أَوْ قِتَالٌ أَوْ هِجَـــــــاءُ
فَنُحْكِمُ بِالْقَوَافِي مَنْ هَجَانَا	*	وَنَضْرِبُ حِينَ تَخْتَلِطُ الدِّمَاءُ

- **قيمة هجاء من هجا رسول الله ﷺ:**

قال يمدح المصطفى ﷺ، قبل فتح مكة، ويهجو أبا سفيانﷺ، وكان هجا رسول الله ﷺ قبل إسلامه: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

أَلَا أَبْلِغْ أَبَا سُفْيَانَ عَنِّي	*	فَأَنْتَ مُجَوَّفٌ نَخِبٌ هَـــوَاءُ
بِأَنَّ سُيُوفَنَا تَرَكَتْكَ عَبْدًا	*	وَعَبْدَ الدَّارِ سَادَتُهَا الْإِمَاءُ

فأنت مجوف، أي: جبان لا قلب له كأنه خالي الجوف من الفؤاد، ومثله النخب، ومثله الهواء، وهو من قوله تعالى: ﴿وَأَفْئِدَتُهُمْ هَوَآءٌ﴾ **[إبراهيم:٤٣]**، أي: نزعت أفئدتهم من أجوافهم خوفًا (البرقوقي، ١٩٢٩م)، وأخبِرْ أبا سفيان بأن سيوفنا تركتك عبدا يريد ذليلا، وعبد الدار بطن من قريش كان لهم ولا يزال اللواء والسقاية والحجابة والرفادة وفي غزوة أُحُد قال لهم أبو سفيان:" إنكم ضيعتم اللواء بيوم بدر فأصابنا ما قد رأيتم فادفعوا اللواء إلينا فنحن نكفيكموه، فغضبوا له وإنما أراد أبو سفيان حضهم على الصبر والثبات فكانوا كلما أخذ اللواء منهم رجل قتله صحابي جليل إلى أن أخذت اللواء امرأة منهم فلاذوا به واجتمعوا حواليها فلعل حسان يشير بقوله:" وعبد الدار سادتها الإماء" إلى هذا.

ليس هذا الرد على أبي سفيانﷺ انتقاصا منه، وقد أسلم يوم الفتح، والإسلام يَجُبُّ ما قبله، وهو أبو سفيان بن الحارث بن عبد المطلب بن هاشم ابن عم رسول الله، وأخوه من الرضاعة، ويقال: إنه لم يرفع رأسه إلى المصطفى صلوات ربي وسلامه عليه حياء منه، وشهد مع الرسولﷺ غزوة حنين، وكان الرسولﷺ يحبه، وكان يشبه النبيﷺ ، ويروى أنه لما حضرته الوفاة قال: لا تبكوا عليَّ فإني لم أنتطف بخطيئة منذ أسلمْتُ، أي: لم يتلطخ بخطيئةﷺ منذ أسلم وحتى وفاته (البرقوقي، ١٩٢٩م).

ـ قيمة مدح رسول اللهﷺ بمكارم الأخلاق:

فهل مدح رسول الله بغير قولنا عبد الله ورسوله ممنوع؟؛ لقولهﷺ:"لَا تُطْرُونِي كَمَا أَطْرَتْ النَّصَارَى ابْنَ مَرْيَمَ فَإِنَّمَا أَنَا عَبْدُهُ فَقُولُوا عَبْدُ اللَّهِ وَرَسُولُهُ" (البخاري، ١٩٩٨م) قال ابن حجر: الْإِطْرَاء الْمَدْح بِالْبَاطِلِ، تَقُول: أَطْرَيْت فُلَانًا، مَدَحْته فَأَفْرَطْت فِي مَدْحه. اهـ.

فالنهي عن المدح بالباطل بدليل قول حسانﷺ: (العسقلاني، ١٩٨٦م)

أَتَهْجُوهُ وَلَسْـــــــتَ لَهُ بِكُفْءٍ؟	*	**فَشَرُّكُمَا لِخَيْرِكُمَا الْفِدَاءُ**
هَجَـــــــوْتَ مُبَارَكًا بَرًّا حَنِيفًا	*	**أَمِينَ اللهِ شِيمَتُهُ الْوَفَاءُ**
فَمَنْ يَهْجُو رَسُولَ اللهِ مِنْكُمْ	*	**وَيَمْدَحُهُ وَيَنْصُرُهُ سَـوَاءُ**

يستفهم حسانﷺ منكرا على من يهجو رسول اللهﷺ: أتهجوه؟ ما كان ينبغي أن تهجوه، ولست من أكفائه ونظرائه، " فَشَرُّكُمَا لِخَيْرِكُمَا الْفِدَاءُ" متأثرًا بقوله تعالى:**﴿وَإِنَّآ أَوۡ إِيَّاكُمۡ لَعَلَىٰ هُدًى أَوۡ فِي ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ﴾ [سبأ:٢٤]** ثقة في الدلالة الواضحة في خيرية رسول اللهﷺ."وقيل: وهذا أَنْصَفُ بيتٍ قالتهُ العربُ" (ابن العماد، ١٩٨٦م)، فرسول اللهﷺ مباركًا أينما كان، برًّا يتحنف عن الباطل، أي: يميل إلى الحق، ويدين به، أمين الله على رسالته، وشيمته التي لا تنفك عنه الوفاء، وما دام ذلك كذلك فلا يضره هجاؤكم، ولا ينفعه مدحكم ونصركم له؛ لأنكم من الهوان بحيث لا يؤبه بكم، وهو من العزة والوجاهة بحيث لا يُنَالُ منه.

وتوافق الباحثة رأي من يرى أن مَدْحَ النبي جائز شرعا ما لم يشتمل على غلو، وإطراء كإطراء النصارى المسيح بوصف رسول الله ﷺ بصفات الألوهية أو الربوبية، ولذلك قالﷺ في حديث البخاري: " فإنما أنا عبد؛ فقولوا: عبد الله ورسوله". وليس هذا تقليل من شأن رسول اللهﷺ أو منْع مدحه من باب التعظيم والتوقير والاحترام، فوصفه بالعبودية هو أعلى درجات المدح، ولا يمنع ذلك من مدحه بكل وصْف جميل فقد كان

خُلُقُهُ القرآن، وقد وصف بالسراج المنير، وبالبدر، وسيد ولد آدم، وهو أحسن الناس خَلْقًا وخُلُقًا، ومدحه كعب ببردته، ويؤيد ما ذهبت إليه ما يأتي من مدائح حسانﷺ للنبيﷺ:

ومما جاء في قيمة مدح رسول اللهﷺ باجتماع مكارم الأخلاق في حضرتهﷺ: قول حسانﷺ : (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَأَحْسَنُ مِنْكَ لَمْ تَرَ قَطّ عَيْنِي	*	وَأَجْمَلُ مِنْكَ لَمْ تَلِدِ النِّسَاءُ
خُلِقْتَ مُبَرَّءًا مِـــــــنْ كُلِّ عَيْبٍ	*	كَأَنّكَ قَدْ خُلِقْتَ كَمَا تَشَاءُ

- قيمة الصدق في الحديث، قال حسانﷺ: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَخَبِّرْ بِالّذِي لَا عَيْبَ فِيهِ	*	بِصِدْقٍ غَيْرِ إِخْبَارِ الْكَذُوبِ

- ويؤكد على قيمة صدق حديث رسول اللهﷺ في مناداته أهل القليب بعد غزوة بدر بقوله: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

يُنَادِيهِمْ رَسُـــــــــــولُ اللهِ لَمَّا	*	قَذَفْنَـــــاهُمْ كَبَاكِبَ فِي الْقَلِيبِ
أَلَمْ تَجِـــدُوا حَدِيثِي كَانَ حَقّا	*	وَأَمْـرُ اللهِ يَأْخُـــــــــذُ بِالْقُلُوبِ
فَمَا نَطَقُوا، وَلَوْ نَطَقُوا لَقَالُوا	*	صَدَقْتَ وَكُنْتَ ذَا رَأْيٍ مُصِيبِ

فالصادق الأمينﷺ كان حديثه حقا، وصدقا، وكان رأيه مصيبًا؛ لأنه لا ينطق عن الهوى.

- ومن القيمة الخلقية لصحابة رسول اللهﷺ التسابق في فعل الخيرات، والكرم، والقناعة، والحلم والأناة، والعفة والإكرام، قالﷺ: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

قَوْمٌ إِذَا حَارَبُوا ضَرُّوا عَدُوَّهُـــــــــــمُ	*	أَوْ حَاوَلُوا النّفْعَ فِي أَشْيَاعِهِمْ نَفَعُوا
إِنْ كَانَ فِي النّاسِ سَبَّاقُونَ بَعْدَهُمُ	*	فَكُلُّ سَبْقٍ لأَدْنَى سَـــــــــبْقِهِمْ تَبَعُ
ولا يَضِنّــــــونَ عَنْ مولًى بِفَضْلِهِمِ	*	ولا يُصِيبُهُمُ فِي مَطْمَعٍ طَبَــــــــــــعُ
لا يَجْهَلُونَ، وإِنْ حَاوَلْتَ جَهْلَهُـــــمُ	*	فِي فَضْلِ أَحْلامِهِمْ عَنْ ذَاكَ مُتَّسَعُ
أَعِفَّةٌ ذُكِرَتْ فِي الْوَحْيِ عِفَّتُهُــــــمْ	*	لا يَطْمَعُـــــــــونَ، ولا يُرْدِيهِمُ الطَمَعُ
كَمْ مِنْ صَدِيــــــقٍ لَهُمْ نَالُوا كَرَامَتَهُ	*	وَمِنْ عَدُوٍّ عَلَيهِمْ جَاهِدٍ جَـــــــدَعُوا

فالمهاجرون والأنصار سبَّاقون في الخير، لا يدانيهم أحد، فهم أئمة والناس تابعون لهم، لا يبخلون، وليست في طباعهم خصلة الطمع، فكم أكرموا من أصدقائهم، وقطعوا عدوهم الجاهد في عداوته لهم.

- ومن القيم الخلقية الاعتذار وذكر محاسن أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها العفيفة الوقور الفاضلة الشريفة الكريمة المهذبة المجيدة الحُرَّة التي لا تغتب أحدا، قال حسان ﷺ بعد أن ظهرت براءتها من فوق سبع سموات يعتذر لها: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

حَصَـــــــانٌ رَزَانٌ مَا تُزَنُّ بِرِيبَةٍ	*	وَتُصْبِحُ غَرْثَى مِنْ لُحُومِ الغَوَافِلِ
حَلِيلَةَ خَيْرِ النّاسِ دِينًا وَمَنْصِبًا	*	نَبِيِّ الْهُدَى، وَالْمَكْرُماتِ الفَوَاضِلِ

هي محصنة عفيفة ما تتهم، لا تغتاب الغافلات بشتم أو قذف كمن يأكل لحم ميت، هي زوج خير الخلق، نبي الهدىﷺ، ونبي المكرمات السامية، وفي الصحيح: " *عَنْ مَسْرُوق قَالَ دَخلْنَا على عَائِشَةَ رَضِي الله عَنْهَا وَعِنْدهَا حسان بن ثَابت يُنشدها شعرًا يشبب بِأَبْيَات لَهُ .وَقَالَ:(* حَصَـــــــانٌ رَزَانٌ مَا تُزَنُّ بِرِيبَةٍ* وَتُصْبِحُ غَرْثَى مِنْ لُحُومِ الغَوَافِلِ)، *فَقَالَت لَهُ عَائِشَة: لكنك لست كَذَلِك* قَالَ مَسْرُوقٌ: فَقُلْتُ لَهَا: لِمَ تَأْذَنِينَ لَهُ أَنْ يَدْخُلَ عَلَيْكِ وَقَدْ قَالَ اللَّهُ تَعَالَى:**﴿وَٱلَّذِي تَوَلَّىٰ كِبْرَهُۥ مِنْهُمْ لَهُۥ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾ [النور:١١]** فَقَالَتْ: وَأَيُّ عَذَابٍ أَشَدُّ مِنَ الْعَمَى، قَالَتْ لَهُ: إِنَّهُ كَانَ يُنَافِحُ أَوْ يُهَاجِي عَنْ رَسُولِ اللَّهِﷺ " (البخاري، ١٩٩٨م).

- **ويستمر بذكر محاسنها رضي الله عنها بقوله:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

عَقِيلَةَ حَيٍّ مِنْ لُؤيّ بْـــــــنِ غَالِبِ	*	كِرَامِ الْمَسَاعِي، مَجْـــــدُهَا غَيْرُ زَائِلِ
مُهَذبَةٌ قَدْ طَيَّبَ اللهُ خِيـــــــــــمَهَا	*	وَطَهَّرَهَا مِنْ كُلِّ سُـــوءٍ وَبَـــــاطِلِ
فَإنْ كُنْتُ قَدْ قُلْتُ الذي قَدْ زَعَمْتُمُ	*	فَلَا رَفَعَتْ سَـــــــــــوْطِي إِلَيَّ أَنَامِلِي
وَإنَّ الذي قَدْ قِيلَ لَيْسَ بِلائـــــــطٍ	*	بِهَا الدَّهْرِ بَلْ قَوْلُ امْرِيءٍ بِيَ مَاحِلِ
فَكَيْفَ وَوُدِّي مَا حَيِيتُ وَنُصْـــرَتِي	*	لآلِ نَبِيِّ اللهِ زَيْـــــــــــنِ الْمَحَافِلِ
لَهُ رتَبٌ عَالٍ عَلَى النّـــــاسِ كُلِّهِمْ	*	تَقَاصَرُ عَنْهُ سَورَةُ الْمُتَــــــــــــطَاوِلِ
رَأَيْتُكِ، وَلْيَغْفِرْ لَكِ اللهُ، حُــــــرَّةً	*	مِنَ الْمُحْصَنَاتِ غَيْرَ ذَاتِ غَوَائِـــــلِ

فهي سيدة كريمة، مجدها ممتد إلى يوم القيامة؛ لتبرئة الله لها في القرآن الكريم، فهي صافية نقية مخلصة الطبع، وهي حرة محصنة لا تفسد ولا تتهم.

- **ويؤكد على الصفات الخلقية للمؤمنات ومنها العفة والوقار وترك الغيبة في رثائه لابنته بقوله:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

عَلِمْتُكِ، وَاللهُ الْحَسِــيبُ، عَفِيفَةً	*	مِنَ المؤمنـــاتِ غَيْرَ ذَاتِ غَوَائِلِ
حَصَانًا رَزَانَ الرِّجْلِ يَشْبَعُ جَارُهَا	*	وتُصْبِحُ غَرْثَى مِنْ لُحُومِ الْغَوافِلِ

فمن محاسنها أنها كانت عفيفة، من المؤمنات، لا تفسد، ومحصنة لا تتهم، ولا تغتاب الغافلات العفيفات، ويلحظ في هذه المكارم الخلقية أنها بعض مما امتدح به أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها عندما اعتذر إليها، وهذه الصفات تدل على مكانة المرأة في الإسلام.

- **قيمة الكرم وذم البخل وذي الوجهين، قالﷺ:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

أَلَمْ تَعْلَمِي أنِّي أرَى الْبُخْلَ سُبَّةً	*	وَأبْغَضُ ذَا اللَّوْنَينِ وَالْمُتَنَقِّلا

فهو متأثر بقول رسول اللهﷺ :" تَجِدُ مِنْ شَرِّ النَّاسِ يَوْمَ القِيَامَةِ عِنْدَ اللَّهِ ذَا الوَجْهَيْنِ، الَّذِي يَأْتِي هَؤُلاَءِ بِوَجْهٍ، وَهَؤُلاَءِ بِوَجْهٍ" (مسلم، ٢٠٠٦م) ، ويرى البخل عارًا، ويبغض ذا الوجهين، والذي يتنقل بالنميمة.

- **قيمة خلق العزة والإباء: قال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

إذا انصرفت نَفْسِي عَنِ الشَّيْءِ مَرَّةً	*	فَلَسْتُ إلَيْهِ آخِرَ الدَّهْرِ مُقْبِلَا

- **قيمة ترك الكذب وترك الخيانة وترك النفاق، قال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

فَمَهْمَا يَكُنْ مِنِّي، فَلَسْــــتُ بكاذبٍ	*	وَلَسْتُ بِخَوَّانِ الأمِينِ الْمُجَامِلِ
وَإنِّي إذا مَــــــا قُلْتُ قَــــــولًا فَعَلْتُهُ	*	وَأعْرِضُ عَمَّا لَيْسَ قَلْبِي بِفَاعِلِ
وَمَنْ مُكْرِهِي إنْ شِئْتُ أنْ لا أقُولَهُ	*	وَفَجْعُ الأمِينِ شِيمَةٌ غَيْرُ طَائِلِ

فهو ليس بكاذب، وليس بخوان للأمين المحابي، وصادق يفعل ما يقول، ولا يقول ما لا يرتاح لقوله، فهو يحرص ألا يقع تحت قوله تعالى: ﴿**يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفۡعَلُونَ**﴾[**الصف:** ٢]، ولا أحد يُكرهني على قول ما لا أريد، ولا نفع في أن أحدًا يحرمني من حقى عند نزول الدواهي عليَّ؛ فإني أمين.

ثالثا: القيم الإسلامية الوجدانية:

- تهتم القيم الوجدانية بتربية النفس وتهذيبها، لتحقيق التوازن النفسي، والتوافق الاجتماعي وتساعد الإنسان علي التخلص من الانفعالات المتطرفة، والانحرافات والمشاكل العاطفية من خوف وغضب وحزن ويأس خارج عن الحد المعقول، ومنها: عفة النفس وعزتها والقناعة وترك الطمع، والشجو من أخي ثقة، والغضب لله، والمحبة، والتندم على ما فات، وتتابع الهموم وانهمار الدموع، والصبابة وشدة الوجد لذكرى الأحبة، والخوف والرهبة والرجاء، والحزن والبكاء، وترويض النفس، والاتعاظ من تجارب السابقين.

- **قيمة عفة النفس وعزتها وترك الطمع، قال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

أعِفّةٌ ذُكِرَتْ في الْوَحْيِ عِفّتُهُــــــــمْ	*	لا يَطْمَعُــــــــــونَ، ولا يُرْدِيهِمُ الطَّمَعُ

- **قيمة الشجو من أخي ثقة قال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

إِذَا تَذَكَّرْتَ شَجْــــــوًا مِــــنْ أخي ثِقَةٍ	*	فَاذْكُرْ أخَــــاكَ أبَا بَكْرٍ بِمَا فَعَلَا

إذا تذكرت ما يحزنك من أخي ثقة، فاذكر ما فعله أبو بكر فلن تجد فيه ما يحزنك.

- **قيمة الغضب لله لا للنفس في قتالهم قال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

لُيُوثٌ إِذَا غَضِبُوا فِي الْحُرُو	*	بِ، لا يَنْكِلُونَ، ولَكِنْ قُدُمْ

- **قيمة المحبة، ومنها محبة النبيﷺ للصديقؓ قال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَكَانَ حِبَّ رَسُــــــولِ اللهِ قَدْ عَلِمُـــــوا	*	مِنَ الْبَـــرِيَّةِ لَمْ يَعْدِلْ بِهِ رَجُلَا

وكان الصّدّيقُ ؓأحب الرجال إلى رسول اللهﷺ.

- **قيمة التندم على ما فات من طيب العيش، وتتابع الهموم وانهمار الدموع قال في يوم بدر:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

أَلا يَـــــا لَقَوْمِ! هَلْ لِمَا حُمَّ دَافِعُ؟	*	وهَلْ مَا مَضَى مِنْ صَالِحِ الْعَيْشِ رَاجِعُ؟
تَذَكَّرْتُ عَصْرًا قَدْ مَضَى فَتَهَافَتَتْ	*	بَنَاتُ الْحَشَـــــا، وانْهَـــــلَّ مِنِّي الْمَدَامِعُ

فهو يتندم لنزول البلاء، ويتمنى رجوع العيشة الطيبة، فعندما تذكّر عصر النبوة الذي مضى غلبته الهموم، وتتابعت عليه، فامتلأت عيونه بالدموع.

- **قيمة الصبابة وشدة الوجد لذكرى الأحبة من شهداء بدر،** قال: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

صَبَابَةُ وَجْـــــــــــــــــدٍ ذَكَّرَتْنِي أَحِبَّةً	*	وقَتْلَى مَضَوْا فيهِمْ نُفَيْعٌ ورَافِعُ
وسَعْدٌ فَأَضْحَوْا فِي الْجِنَانِ وَأَوْحَشَتْ	*	مَنَازِلُهُمْ والأَرْضُ مِنْهُمْ بَـلاقِعُ

شوق شدة الوجد ذكرني أحبة كثيرين، وشهداء بدر كنفيع ورافع بن المعلى وسعد هم في الجنان، ودورهم مقفرة موحشة؛ لخلوها منهم.

- **قيمة الحزن والبكاء قال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

فَابْكِ مَا شِئْتَ عَلَى مَا انْقَضَى	*	كُلُّ وَصْلٍ مُنْقَــــضٍ ذَاهِبُ
لَوْ يَـــرُدُّ الدَّمْــــعُ شَـــــــيْئًا لَقَدْ	*	رَدَّ شَيْئًا دَمْعُكَ السَّـــــاكِبُ
لَمْ تَكُنْ سُــــــــعْدَى لِتُنْصِفَنِي	*	قَلَّمَا يُنْصِفُنِي الصَّــــاحِبُ

البكاء على ما انقضى كالمحبوب الذاهب لا يرده، فأنا أبكي كثيرًا بلا فائدة في إرجاع ما أحب، فإذا كان الصاحب قلما ينصفني، ويعطيني حقي؛ فإن سُعْدَى لم تكن لتنصفني.

ويدخل في قيمة الحزن والبكاء قول حسانؓ يرثي خُبَيب بن عديؓ: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

يَا عَيْنِي جُودِي بِدَمْعٍ مِنْكِ مُنْسَكِبِ	*	وَابْكِي خُبَيْبًا مَعَ الغَادِينَ لَمْ يَؤُبِ

يحث عينيه على سكب الدموع بكثرة على شهيد الرجيع خبيب بن عدي الأنصاري، والشهداء الخمسة الآخرين الذين غدر بهم، فقد أُسِرَ خُبَيب وانطلق

المشركون به إلى مكة؛ فاشتراه بنو الحارث بن عامر بن نوفل، وكان خبيب قد قتل أبوهم الحارث يوم بدر، فمكث عندهم أسيرًا وأجمعوا أن يقتلوه، واستعار موسى من إحدى بنات الحارث؛ ليستحد بها فأعارته قالت: فغفلت عن صبي لي فدرج إليه حتى أتاه، قالت: فأخذه فوضعه على فخذه فلما رأيته فزعت فزعًا عرفه فيّ والموسى في يده. فقال: أتخشين أن أقتله؟ ما كنت لأفعل إن شاء الله، فكانت تقول ما رأيت أسيرًا خيرًا من خبيب، لقد رأيته يأكل من قطف عنب، وما بمكة يومئذ من ثمرة، وإنه لموثق في الحديد، وما كان إلا رزقًا آتاه الله إياه، فخرجوا به من الحرم إلى التنعيم؛ ليقتلوه، فقال دعوني أصلي ركعتين، ثم قال: لولا أن تروا أن ما بي جزع من الموت لزدت، فكان أول من سن صلاة ركعتين عند القتل (ابن عبد البر، ١٩٩٢م).

- **قيمة الحزن والبكاء لموت رسول اللهﷺ وانقطاع الوحي بقوله:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَرَاحُوا بِحُزْنٍ لَيْسَ فِيهِمْ نَبِيُّهُمْ	*	وَقَدْ وَهَنَتْ مِنْهُمْ ظُهُورٌ، وَأَعْضُــدُ
يُبَكُّونَ مَنْ تَبْكِي السَّمَاوَاتُ يَوْمَهُ	*	وَمَنْ قَدْ بَكَتْهُ الْأَرْضُ فَالنَّاسُ أَكْمَدُ
وَهَــــلْ عَــــدَلَتْ يَوْمًا رَزِيَّةُ هَالِكٍ	*	رَزِيَّةَ يَوْمٍ مَاتَ فِيهِ مُحَمَّــــــدُ

رجع الصحابة بحزن؛ لموت النبيﷺ ، وقد ضعفوا، وخارت قواهم، فالناس أشد حزنًا يبكون من بكت عليه السماوات والأرض التي لا تبكي إلا لموت المؤمن؛ من قوله تعالى: ﴿فَمَا بَكَتْ عَلَيْهِمُ ٱلسَّمَآءُ وَٱلْأَرْضُ...﴾ **[الدخان: ٢٩]**، ولا تعدل مصيبة مصيبة موت محمدﷺ (ديوان حسان، ٢٠٠٦م).

- **ويدخل في قيمة الحزن والبكاء والجزع قول حسان﷛ يرثي جعفر بن أبي طالب﷛ شهيد مؤتة:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَلَقَدْ بَكَيْتُ، وَعَــــــزَّ مَهْلِكُ جَعْفَرِ	*	حِبَّ النَّبِيِّ، عَلَى الْبَرِيَّةِ كُلِّهَــا
وَلَقَدْ جَزِعْتُ، وَقُلْتُ حِينَ نُعِيتَ لِي	*	مَنْ لِلْجِلَادِ لَدَى الْعُقَابِ وَظِلِّهَا

بكى الشاعر؛ لموت عم النبيﷺ جعفر بن أبي طالب، الذي أحبه النبي، وقال له: أشبهت خَلْقِي وخُلُقِي، وخِفْتُ من خبر نعيك، فقد كنتَ أحد من أمر النبيﷺ بأن يحمل رايته المسماه"العُقَاب" يوم مؤتة (البرقوقي، ١٩٢٩م).

- **ويدخل في قيمة الحزن والبكاء قول حسان﷛ يمدح مطعم بن عدي القرشي﷛:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

أَعَيْنُ أَلا ابْكِي سَيِّدَ النَّاسِ واسْفَحِي	*	بِدَمْعٍ فَإِنْ أَنْزَفْتِهِ فاسْــــكُبِي الدَّمَا
وَبَكِّي عَظِيــــــمَ الْمَشْــــــعَرَيْنِ وَرَبِّهَا	*	عَلَى النَّاسِ، مَعْرُوفٌ لَهُ مَا تَكَلَّمَا

أعينُ: اهمري الدمع سَحًّا وتسْكَابًا، فإنْ نزف وانقطع، فليكن الدم بعده؛ فالمطعم بن عديﷺ عظيم المشعرين في مكة، وسيدها الذي أجار رسول اللهﷺ ؛ ليدخل مكة عند رجوعه من الطائف (ابن عبد البر، ١٩٩٢م).

رابعا: القيم الإسلامية الاجتماعية:

منها: الإعطاء بكثرة، وحمل ديات القتيل ، إكرام الضيف، والوفاء بالعهد وصدق القول، قيمة مواساة غنيهم عند فقد ماله، وحماية الجار من الظلم، قيمة الشجاعة والإقدام في النزال، وإكرام الصديق، واستئصال العدو، قرى الضيف والنجدة وإغاثة الملهوف،الخلة الصادقة بأن يسد الخليل حاجة خليله، وخلل صاحبه، صفات اجتماعية فيمن يسود في قومه ومن لا يسود.

- قيمة الإعطاء بكثرة، وحمل ديات القتيل، امتدح بذلك سادة الأنصار قال: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

كَمْ فِيهِمُ مِنْ مَاجِدٍ ذِي سَوْرَةٍ	*	بَطَلٍ بِمَكْرَهَةِ الْمَكَانِ الْمُخْرَجِ
وَمُسَوَّدٍ يُعْطِي الْجَزِيــــلَ بِكَفِّهِ	*	حَمَّالِ أَثْقَالِ الدِّيَـــــاتِ، مُتَوَّجِ

كثير من الأنصار سادةٌ كرماء يعطون بكثرة، ويتحملون تبعات الديات حق القتيل، فهم سادة متوجون بالعمائم، فالعمائم تيجان العرب.

- قيمة إكرام الضيف، والوفاء بالعهد، وصدق القول، قال في الفخر بنسبه: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

نَفَى الذَّمَّ عَنَّا كُلَّ يَوْمٍ كَرِيهَـــــــةٍ	*	طِعَانٌ كَتَضْــــــــــرِيمِ الأبَاءِ الْمُحَرَّقِ
وَإِكْرَامُنَا أَضْيَافَنَــــــــا، وَوَفَاؤُنَـــــا	*	بِمَا كَانَ مِـــــنْ إِلٍّ عَلَيْنَا وَمَوْثِـــــقِ
فَنَحْنُ وُلَاةُ النَّاسِ فِي كُلِّ مَوْطِنٍ	*	مَتَى مَا نَقُلْ فِي النَّاسِ قَوْلًا نُصَدَّقِ

لا يذم الأنصار في كل حرب؛ لأنهم شجعان يطعنون بشدة وسرعة كشدة اشتعال النار في القصب المحرق، وقد أعطوا عهدهم وموثقهم بإكرامهم الأضياف، وبوفائهم، ونحن سادة في كل موطن، لأن ما نقله صادق نصدق فيه.

- وأكد على قيمة إكرام قومه من الأنصار الضيفَ فقال: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

أولَئِكَ قَوْمِي، فَإِنْ تَسْأَلِي	*	كِرَامٌ، إذَا الضَّيْفُ يَوْمًا أَلَمّ

فقومي كرامٌ إذا نزل بهم يوما الضيف طالبًا القرى.

- ويؤكد على سعة كرمهم، بقوله: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

عِظَامُ الْقُدُورِ لأيْسَارِهِمْ	*	يَكُبُّونَ فِيهَا الْمُسِنَّ، السَّنِمْ

قومي قدورهم كبيرة؛ لسعة رزقهم، يلقون فيها الجزور الكبير الوافر اللحم، العظيم السنام.

- **وقيمة مواساة غنيهم عند فقد ماله، وحماية الجار من الظلم بقوله:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

يُواسُونَ مَولاهُمُ في الْغِنَى	*	**وَيَحْمُونَ جَارَهُمُ إنْ ظَلِمْ**

فهم يعاونون ويؤثرون سيدهم الذي فقد غناه، كما يمنعون جارهم إن ظلم حتى يردون عليه حقه.

- **وقيمة الشجاعة والإقدام في النزال، بقوله:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

لُيُوثٌ إذا غَضِبُوا في الْحُرُو	*	**بِ، لا يَنْكِلُونَ، ولَكِنْ قُدُمْ**

فهم أسود غاضبة في القتال، لا يتراجعون، ولا يجبنون، ولكنهم متقدمون بجرأة وشجاعة.

- **وقيمة قِرى الضيف، فقال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَإنّا لَنَقْرِي الضَّيْفَ، إنْ جَاءَ طَارِقًا	*	**مِنَ الشَّحْمِ مَا أمسى صَحيحًا مُسَلَّمَا**

فهم يكرمون الضيف إن حلَّ؛ بذبح الإبل السليمة المكتنزة اللحم.

- **ويؤكد على قِرَى الضيوف بقوله:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

لَنَا الْجَفَنَاتُ الْغُرُّ يَلْمَعْنَ بالضُّحَى	*	**وَأسْيَافُنَا يَقْطُرْنَ مِنْ نَجْدَةٍ دَمَا**

فنحن مشهورون بأوانٍ لإطعام الضيوف، بيضاء؛ لكثرة الشحم فيها، وهو دليل كرم وجود، وأسيافنا يسيل منها الدم من نصرة ومعونة المستغيث، وروي أن النابغة الذبياني بسوق عكاظ، قال لحسان لما سمع شعره إنك شاعر (ابن عبد البر، ١٩٩٢م) ، ولكنك أقللت جفانك، وأسيافك؛ لأنه قال: الجفنات، وأسياف، وكل منها جمع لأدنى العدد، وجمع الكثرة كان أولى في مقام الكرم والشجاعة، أي: الجفان والسيوف (البرقوقي، ١٩٢٩م).

- **وقيمة إجارة المستجير والنجدة وإغاثة الملهوف، قال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

نُجِيرُ فَلا يَخْشَى الْبَوَادِرَ جَارُنا	*	**وَلاقَى الْغِنَى في دُورِنَا فَتَمَوَّلَا**

من نجيره فلا يخاف من الحوادث، ويجد في دورنا الغنى؛ فيأخذ ما يشاء.

- **قيمة الخلة الصادقة أن يسد الخليل حاجة خليله، وخلل صاحبه، قال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م) .

أخِلَّاءُ الرَّخَـاءِ هُـمُ كثيـرٌ	*	وَلَكِنْ فِي الْبَلَاءِ هُمُ قَلِيلُ
فَلَا يَغْرُرْكَ خُلَّةُ مَنْ تُوَاخِي	*	فَمَا لَكَ عِنْدَ نَائِبَةٍ خَلِيـلُ
وَكُلُّ أخٍ يَقُـولُ: أَنَـا وَفِيٌّ	*	وَلَكِنْ لَيْسَ يَفْعَلُ مَا يَقُولُ
سِـوَى خِلٍّ لَهُ حَسَبٌ وَدِينٌ	*	فَذَاكَ لِمَا يَقُولُ هو الْفَعُولُ

أصدقاء الرخاء كثير، فلا يغررك كثرتهم، وادعاؤهم الوفاء بالقول، فالخلة الصداقة؛ لأن كل واحد من الخليلين يسد خلل صاحبه في المودة والحاجة إليه، ولا يكون ذلك إلا في البلاء والشدة، فيجب أن يكون الخليل ذا حسب ودين يوافق فعله قوله.

- صفات اجتماعية فيمن يسود في قومه ومن لا يسود، قال: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَإِنّا لَقَوْمٌ مَا نُسَوِّدُ غَـادِرًا	*	وَلا نَاكِلًا عِنْـدَ الْحَـمالَةِ زُمَّلَا
وَلا مَانِعًا لِلْمَالِ فِيمَا يَنُوبُهُ	*	ولا عَاجِزًا فِي الحَرْبِ جِبسًا مغفّلَا

ذكر ممن لا يسوَّد الغادر، ومن يمتنع عن دفع الدية لمن عليه دية من قومه، ومن لا يتعاون مع قومه، والمختبيء بثيابه، والجبان المتثاقل عن الخير، والبليد.

- وذكر ممن يسود في قومه: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

نُسَـوِّدُ مِنّا كُلَّ أَشْـيَبَ بَـارِعٍ	*	أَغَرَّ، تَرَاهُ، بِالْجَـلالِ مُكَلّلَا
إِذَا مَا انْتَدَى أَجْنَى النَّدَى، وابْتَنَى العُلَا	*	وَأَلْفَى ذَا طَوْلٍ عَلَى مَنْ تَطَوَّلَا

فهم يجعلون سيدا لهم صاحب الشيب الذي فاق أصحابه في السؤدد، والخبرة والحنكة والحكمة، الذي إذا جلس في النادي أعطاء بكثرة كرما منه، وتجده صاحب قدرة وتفوق في التصدق.

خامسا: القيم الإسلامية الثقافية:

منها: الاعتزاز بالدين الإسلامي ، الاعتزاز بنبي الدعوة الإسلامية محمد عليه الصلاة والسلام، الاعتزاز بنصرة النبيﷺ، وشد أزره يوم حنين، الاعتزاز بالخلفاء الراشدين رضوان الله عليهم، الاعتزاز بالصحابة الأخيار المهاجرين والأنصار رضوان الله عليهم، الاعتزاز بحواري رسول اللهﷺ الزبير بن العوامرضي الله عنه والاعتزاز بنصرته الإسلام ونصرته النبيﷺ ، الاعتزاز بأن الأنصار نصروا النبيﷺ وآووه ووقروا القرآن الكريم، الاعتزاز بنزول يهود بني قريظة على حُكم سعد بن معاذ سيد الأنصار بعد نقضهم العهد، تقدير الذات باعتزاز الشاعر بملكته الشعرية.

- قيمة الاعتزاز بالدين الإسلامي: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَأَنْذَرَنَا نَارًا، وَبَشَّرَ جَنَّةً	*	وَعَلّمَنَا الإِسْلامَ، فَاللهَ نَحْمَدُ

فليس من نعمة أعظم من أن أرسل الله رسوله محمدﷺ مبشرًا، ونذيرًا، ومعلما لنا الإسلام، ونخصك يا الله بالحمد على هذه النعمة.

- **الاعتزاز بنبي الدعوة الإسلامية محمد ﷺ قال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

أغـرُّ، عَلَيْهِ لِلنّبُوَّةِ خَاتَـــــــــمٌ	*	مِنَ اللهِ مَشْـــهُودٌ يَلُوحُ ويَشْـــــهَدُ
وَضَمَّ الإِلَهُ اسْمَ النَّبِيِّ إلى اسْمِهِ	*	إِذَا قَالَ فِي الْخَمْسِ الْمُؤَذِنُ أَشْـــهَدُ
وَشَقَّ لَهُ مِن اسْمِهِ؛ لِيُجِـــــــــــلّهُ	*	فَذُو الْعَــــــــرْشِ مَحْمُودٌ، وَهَذَا مُحَمَّدُ
نَبِيٌّ أَتَانَا بَعْدَ يَأسٍ وَفَتْــــــــرَةٍ	*	مِنَ الرُّسْلِ، وَالْأَوْثَانِ فِي الأَرضِ تُعْبَدُ
فَأَمْسَى سِرَاجًا مُسْتَنِيرًا وَهَادِيًــــــا	*	يــــلُوحُ كَمَا لَاحَ الصَّقِيـــلُ الْمُهَنّـــدُ

فهو يعتز ببياض جبين النبي، وأنه خاتم النبيين، وأن الله رفع ذِكْرَهُ في الأذان بضم اسمه في الشهادة لاسم الله الواحد(أشهد أن لا إله إلا الله وأشهد أن محمدًا رسول الله)، وشق له من اسمه إجلالا له، فالله حميد محمود والنبي محمد، فهو كالسراج لكنه منيرٌ وليس وهاجًا، يهتدى به في الظلم يظهر لوجهه بريق يتلألأ يلمع كلمعان السيف الصقيلﷺ.

- **الاعتزاز بنصرة النبيﷺ، وشد أزره يوم حنين، قال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

نَصَرُوا نَبِيَّهُمُ، وَشَدُّوا أَزْرَهُ	*	بِحُنَيْنَ، يَوْمَ تَوَاكُلِ الْأَبْطَالِ

فعندما تخاذلَ الأبطالُ في حنين، وضاقت الأرض بما رحبت يوم تواكل الأبطال اعتمادًا على كثرتهم، هم الذين نصروا رسول الله، وقوا النبيﷺ بنصرتهم له، عندما أمر عمه العباس وكان جهوري الصوت أن ينادي الناس فنادى يا معشر الأنصار يا أصحاب بيعة الرضوان فأسمع من في الوادي، وقالوا لبيك لبيك يؤمون الصوت، واجتمعوا حول رسول اللهﷺ ، وأنزل الله سكينته على رسوله وعلى المؤمنين وأنزل جنودًا لم تروها من الملائكة، فكرَّ المسلمون على عدوهم، وأعملوا فيهم القتل، وفروا على وجوههم متفرقين لا يلون على أحد وتبعهم المسلمون يقتلون ويأسرون، وتحقق لهم النصر، فذلك قول حسانرضي الله عنه نصروا نبيهم، فكانوا أبطالا يوم تواكل الأبطال، أي: وضعفهم، واتكالهم على غيرهم (البرقوقي، ١٩٢٩م).

- **قيمة الاعتزاز بالصحابة الأخيار المهاجرين والأنصار رضوان الله عليهم، ومن قوله ردا على شاعر وفد بني تميم:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

إِنَّ الذَوَائِبَ مِـــــنْ فِهْرٍ وَإِخْوَتِهِمْ	*	قَدْ بَيَّنُوا سُنَّةً لِلنّـــــــــــــاسِ تُتَّبَعُ
يَرْضَى بِهَا كُلُّ مَنْ كَانَتْ سَرِيرَتُهُ	*	تَقْوَى الْإِلَهِ وَبِالْأَمْرِ الَّذِي شَرَعُوا

يشير بالذوائب إلى السادة الأعالي من المهاجرين الذين يرجع أصلهم إلى فهر بن غالب بن النضر بن كنانة وهو أصل قريش كلهم ينسبون إليه وإخوتهم الأنصار.

- **ويؤكد على اعتزازه بطاعة الصحابة رسول الله ﷺ ونصرته بقوله:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

أَعْطَوا نَبِيَّ الْهُـــدَى وَالْبِرِّ طَاعَتَهُمْ	*	فَمَا وَنَى نَصْرُهُمْ عَنْهُ وَمَا نَـــزَعُوا
إِنْ قَالَ سِيرُوا أَجَدُّوا السَّيْرَ جُهْدَهُمُ	*	أَوْ قَالَ عَوِّجُوا عَلَيْنَا سَاعَةً، رَبَعُوا

فهم أعطوا طاعتهم لنبي الهدى والخير، وما ضعفوا عن نصرهم له، وطاعته في كل الأمور.

- **ويؤكد على اعتزازه بأن الصحابة أفضل الأحياء، وبوجود رسول الله ناصرًا لهم بقوله:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

أَكْرِمْ بِقَوْمٍ رَسُولُ اللهِ شِيعَتُهُمْ	*	إِذَا تَفَرَّقَتِ الْأَهْـــوَاءُ وَالشِّـــــيَعُ
أَهْدَى لَهُمْ مِدَحِي قَلْبٌ يُؤَازِرُهُ	*	فِيمَا يُحِبُّ لِسَانٌ حَـائِكٌ صَـــنَعُ
فَإِنَّهُمْ أَفْضَلُ الْأَحْيَـــاءِ كُلِّهِمِ	*	إِنْ جَدَّ بِالنَّاسِ جِدُّ الْقَوْلِ أَوْ شَمَعُوا

فهم أفضل الأحياء في حالة الجد، وأفضل الأحياء في حالة الهزل والمزاح.

- **قيمة الاعتزاز بالخلفاء الراشدين رضوان الله عليهم، من ذلك اعتزازه بالصديق رضي الله عنه دفاعا عنه عندما نال منه أقوام بألسنتهم، فقال:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

إِذَا تَذَكَّرْتَ شَجْـــوًا مِـــنْ أَخِي ثِقَةٍ	*	فَاذْكُرْ أَخَـــاكَ أَبَا بَكْرٍ بِمَا فَعَلَا
التَّالِيَ الثَّانِيَ الْمَحْمُـــــودَ مَشْـــهَدُهُ	*	وَأَوَّلَ النَّاسِ طُرًّا صَدَّقَ الرُّسُلَا
وَالثَّانِيَ اثْنَيْنِ فِي الْغَارِ الْمُنِيفِ، وَقَدْ	*	طَافَ الْعَدُوُّ بِهِ إِذْ صَعَّدَ الْجَبَلَا
وَكَانَ حِبَّ رَسُـــــولِ اللهِ قَدْ عَلِمُـــوا	*	مِنَ الْبَـــرِيَّةِ لَمْ يَعْدِلْ بِهِ رَجُلَا

إذا تذكرت ما يحزنك من أخي ثقة، فاذكر ما فعله أبو بكر فلن تجد فيه ما يحزنك، فقد كان ثاني اثنين مع الرسول ﷺ في الغار، وأول من أسلم من الرجال، وكان أحب الرجال إلى رسول الله ﷺ.

- **ويستمر في الدفاع عن الصِّدِّيق رضي الله عنه قائلا:** (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

خَيْــــرُ الْبَــــــــــرِيَّةِ أَبْقَاهَا وَأَرْأَفُهَا	*	بَعْدَ النَّبِيِّ، وَأَوْفَاهَا بِمَا حَمَلَا
عَاشَ حَمِيدًا، لِأَمْرِ اللهِ مُتَّبِعًا بِهَدْيِ	*	صَاحِبِهِ الْمَاضِي، وَمَا انْتَقَلَا

فالصديق خير البرية بعد النبي ﷺ رأفة ووفاءً بما يتحمل، كوفائه بتحمل الديات، عاش محمودًا؛ لاتباعه لهدي النبي ﷺ، وتمسكه به، وما تبدل وما انتقل عن هدي النبي ﷺ.

- الاعتزاز بحواري رسول الله ﷺ الزبير بن العوام ونصرته النبي ﷺ ومما قال حسان رضي الله عنه: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

أَقَامَ عَلَى عَهْدِ النَّبِيِّ وَهَدْيِهِ	*	حَوَارِيُّهُ وَالْقَوْلُ بِالْفِعْلِ يُعْـــــدَلُ
أَقَامَ عَلَى مِنْهَاجِهِ وَطَرِيقِهِ	*	يُوَالِي وَلِيَّ الْحَقِّ، وَالْحَقُّ أَعْدَلُ

يعتز الشاعر بالزبير بن العوام رضي الله عنه بن خويلد القرشي المبالغ في نصرة رسول الله ﷺ حتى قال عنه: " إن لكل نبي حواريين، وإن حواريي الزبير بن العوام"، أُمُّهُ عمّة سيدنا رسول الله صفية بنت عبد المطلب بن هاشم، أسلم رضي الله عنه وهو ابن ست عشرة سنة، ولم يتخلف عن غزوة غزاها رسول الله ﷺ قوله يطابق فعله، ثبت على سنة النبي ﷺ ولم يغير، يناصر المؤمن ويؤيده، أحد العشرة المبشرين بالجنة (البرقوقي، ١٩٢٩م)، وكان الزبير تاجرًا له ألف مملوك يؤدون إليه الخراج، فما يدخل بيته درهمًا واحدًا يتصدق بذلك كله، وشهد الزبير موقعة الجمل، وقتله ابن جرموز بموضع يعرف بوادي السباع.

- ويعتز بالسيدة صفية بنت عبد المطلب رضي الله عنها أم الزبير، وعمة رسول الله ﷺ فقال: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَإِنَّ امْرَأً كَانَتْ صَفِيَّةَ أُمَّهُ	*	وَمِنْ أَسَدٍ في بيتها لَمُرَفَّلُ

فالزبير أمه صفية عمة رسول الله ﷺ، وهو من بيت بني أسد، ولذا فهو معظم وموقر.

- ومما قاله في اعتزازه بنصرة الزبير بن العوام الإسلام ونصرته النبي ﷺ قوله: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

لَهُ مِنْ رَسُولِ اللهِ قُرْبَى قَرِيبَةَ	*	وَمِنْ نُصْرَةِ الْإِسْلَامِ مَجْـــــــــــدٌ مُؤَثَّلُ
فَكَمْ كُرْبَةٍ ذَبَّ الزُّبَيْرُ بِسَـــيْفِهِ	*	عَنِ الْمُصْطَفَى، وَاللهُ يُعْطِي فَيُجْزِلُ

فقرابته من رسول الله ونصرته الإسلام جعلتا له مجد معظم مشهور، فقد دافع عن رسول الله بسيفه في شدائد كثيرة.

- وقيمة الاعتزاز بالأنصار فقال: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

اللهُ أَكْرَمَنَا بِنَصْرِ نَبِيِّهِ	*	وَبِنَا أَقَامَ دَعَائِمَ الْإِسْلَامِ
وبنا أعز نبيه وكتابه	*	وأعزنا بالضرب والإقدام

فالأنصار نصروا نبي الله ﷺ، وأقاموا دعائم الإسلام، وأعز الله بهم نبيه وكتابه الكريم، وأعزهم بالجهاد في سبيل الله.

- قيمة تقدير الذات باعتزاز الشاعر بملكته الشعرية من ذلك قول حسان رضي الله عنه: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

لِسَانِي صَارِمٌ لا عَيْبَ فيهِ	*	وَبَحْرِي لا تُكَدِّرُهُ الدِّلاءُ

لساني يقطع ألسنة الأعداء كالسيف القاطع، كما أن شعري لا يضعف بالرد عليهم فهو قوي كالبحر الصافي لا تكدره الدلاء، أي: لا يقلل منه نقد ناقد، ولا طعن معاند.

- اعتزازه بعطائه وكرمه في العسر واليسر قال: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وبذلت ذَا رَحْلِي، وَكُنْتُ بِهِ	*	سَمْحًا لَهُمْ فِي الْعُسْرِ والْيُسْرِ

فهو يبذل ذا رحله يعني زاده بكرم لهم في الرخاء والشدة.

- وقيمة اعتزازه بالأمانة الشعرية وترك انتحال شعر غيره، قال: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

لَا أَسْرِقُ الشُّعَرَاءَ مَا نَطَقُوا	*	بَلْ لَا يُوافِقُ شِعْرَهُمْ شِعْرِي

- واعتزازه أن أشعر بيت شعر ليس أكذبه وإنما أصدقه، قال: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَإِنَّمَا الشِّعْرُ لُبُّ الْمَرْءِ يَعْرِضُهُ	*	عَلَى الْمَجَالِسِ إِنْ كَيسًا وَإِنْ حُمُقا
وَإِنَّ أَشْعَـــــــرَ بَيْتٍ أَنْتَ قَائِلُهُ	*	بَيْتٌ يُقَالُ، إِذَا أَنْشَدْتَهُ، صَـــــــدَقَا

فالشعر يعبر عن عقل المرء سواء أكان حسنًا ظريفًا أم جهلا، وإن أحسن الشعر ما كان صادقًا.

-ويؤكد على اعتزازه بقبيلته بني النجار التي استأثرت بالشعر متمثلا في شاعريته وشاعرية ابنه عبد الرحمن واستأثرت بعلم القرآن متمثلا في زيد بن ثابت﷛ الأنصاري النجاري بقوله: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

فَمَنْ لِلْقَوَافِي بَعْدَ حَسَّانَ وابْنِهِ	*	وَمَنْ لِلْمَثَانِي بَعْدَ زَيْدِ بْنِ ثَابِتِ

- قيمة اعتزاز الشاعر بإكرام الضيف، والجود ببذل الموجود قال: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

أَكْثَرُ أَهْلِي مِنْ عِيَالٍ سِوَاهُمُ	*	وَأَطْوِي عَلَى المَاءِ الْقَرَاحِ الْمُبَرَّدِ
وَإِنِّي لَمُعْطٍ مَا وَجَدْتُ، وَقَائِلٌ	*	لَمُوقِدِ نَـــــــارِي لَيْلَةَ الرِّيحِ: أَوْقِدِ

فأنا أكثر أهلي بالضيوف، كرمًا وعطفًا، وأبيت جائعًا متعمدًا، إيثارًا لغيري على نفسي، وأطلب من خادمي أن يوقد نار القرى في الليلة الباردة.

- قيمة اعتزاز الشاعر بترك معصية الرسولﷺ إلى الممات قال: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

لَوْلا الرَّسُولُ، فَإِنِّي لَسْتُ عَاصِيَهُ	*	حَتَّى يُغَيِّبَنِي فِي الرَّمْسِ مَلْحُودِي

فهو يعتز بطاعته لرسول اللهﷺ بترك القذف والشتم حتى الممات.

- قيمة اعتزاز الشاعر بنسبه قال: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

أَلَمْ تَرَنَا أَوْلادَ عَمْرو بنِ عامرٍ	*	**لَنَا شَرَفٌ يَعْلُو عَلَى كُلِّ مُرْتَقَى**

فهو يعتز بأنهم من نسل عمرو بن عامر، ابن حارثة الغطريف، من التبابعة، فشرفهم راق.

- قيمة اعتزاز الشاعر بشجاعة الصحابة من المهاجرين والأنصار في غزوة بدر: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

فَوَافَيْنَاهُمُ مِنّا بِجَمْعٍ	*	**كَأُسْدِ الْغَابِ: مُرْدَانٍ وَشِيبِ**

فجيش المسلمين كلهم ببدر كأسد الغاب شجاعة وإقدامًا الشباب والشيبة.

فالصحابة على العموم هم أسد الغابة شجاعة وإقداما، ويخص الأوس بالسادة وبني النجار الذين ينتسب إليهم بمتانة دينهم فيقول: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

بَنُوا الْأَوسِ الْغَطَارِفُ آزَرَتْهَا	*	**بَنُو النَّجَّارِ فِي الدِّينِ الصَّلِيبِ**

- كما خص اعتزازه بشجاعة الأنصار في غزوة بدر بقوله: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَقَالَ اللهُ قَدْ سَيَّرْتُ جُنْدًا	*	**هُمُ الْأَنْصَارُ عُرْضَتُهَا اللِّقَاءُ**

فهو يعتز بجنود الأنصار في بدر وقوتهم على قتال الأعداء عند التقاء الجيشين فهم قروم صناديد.

- اعتزازه بجميل صفات الصحابة متمثلة في عمر بن الخطابرضي الله عنه بعد استشهاده: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَفَجَّــعَــنَا فَيْــــــــــــــرُوزُ لا دَرَّ دَرُّهُ	*	**بِأَبْيَضَ يَتْلُو الْمُحْكَمَاتِ مُنِيـبِ**
رَءُوفٍ عَلَى الْأَدْنى، غليظٍ عَلَى الْعِدَا	*	**أخي ثِقَةٍ في النَّائبَاتِ، نَجِيـبِ**
مَتَى مَا يَقُلْ لا يَكْــــــــذِبُ الْقَــوْلَ فِعْلُهُ	*	**سَرِيعٍ إِلَى الْخَيْرَاتِ غَيْرِ قَطُوبِ**

فعمررضي الله عنه أبيض ليس من بياض اللون ، ولكنه كريم نقي العرض من العيوب صاحب قلب طاهر، وعمل مبرور، يتلو آيات القرآن الكريم، رحيم على المؤمنين، شديد على الكافرين من قوله تعالى: ﴿أَشِدَّآءُ عَلَى ٱلْكُفَّارِ رُحَمَآءُ بَيْنَهُمْ﴾ **[الفتح:٢٩]** ، مؤتمن في النائبات، كريم حسيب، صادق، سابق بالخيرات، بشوش غير عابس بين العينين، أصابنا العلج الرومي غلام المغيرة بن شعبة بمصيبة عظيمة بطعنه أمير المؤمنين عمر وهو يصلي، ثم نحر نفسه (البرقوقي، ١٩٢٩م) **.**

- اعتزازه بقومه الأنصار ومآثرهم قبل الإسلام وبعد إسلامهم، قال: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَكُنّا مُلُوكَ النّاسِ قَبْلَ مُحَمَّدٍ	*	فَلَمَّا أَتَى الإِسْلامُ، كَانَ لَنَا الْفَضْلُ

فالأوس والخزرج كانوا ملوك العرب في الجاهلية، ولهم الفضل في السبق في دخول الإسلام، وفي نصرة الله ورسولﷺ، وهجرته إليهم، ومقامه بينهم، ومدحهم الله بقوله:﴿وَٱلَّذِينَ ءَاوَواْ وَّنَصَرُوٓاْ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُؤْمِنُونَ حَقًّا﴾[الأنفال:٧٤]، وفي فضلهم قال رسول اللهﷺ:" لولا الهجرة لكنت امرءًا من الأنصار، ولو سلكت الأنصارُ شِعْبًا، وسَلَكَ النَّاسُ شِعْبًا لَسَلَكْتُ شِعْبَ الأنصارِ" (البخاري، ١٩٩٨م)، وقد رضي الله عنهم، وعن فعلهم، وهذا فضل لا فضل بعده.

ـ واعتزازه بنصر الله لدينه ونبيه محمدﷺ وتسميتهم الأنصار، وثبوت الخيرية لقومه، فقال: (ديوان حسان، ٢٠٠٦م)

وَأَكْرَمَنَــا اللهُ الذي لَيْسَ غَيْرُهُ	*	إِلَهٌ، بِأَيَّامٍ مَضَتْ مَا لَهَا شَــكْلُ
بِنَصْرِ الإِلَهِ للنّـــــــــبِيِّ وَدِينِهِ	*	وَأَكْرَمَنا باسمٍ مَضَى مَا لَهُ مِثْلُ
أُولَئِكَ قَوْمِي خَيْرُ قَومٍ بِأَسْرِهِمْ	*	وَلَيْسَ عَلَى مَعْرُوفِهِمْ أَبَدًا قُفْلُ

فالله أكرمهم بأيام ما لها مثل؛ فقد جعلهم أنصار لله ورسوله ولدينه، وقومي الأنصار خير قوم، لا حاجز يمنع وصول معروفهم للعامة والخاصة.

المبحث الثالث: الأساليب التربوية المقترحة؛ لتنمية القيم الإسلامية في شعر حسان ﷺ لدى المتعلمين.

إن إصلاح واقع التعليم المدرسي يأتي من خلال غرس القيم الإسلامية الصحيحة التي استقاها حسان ﷺ من الكتاب والسنة وخبراته الحياتية، والحروب الأحداث التي عاشها بكافة أنواعها غرسها في نفس المتعلم، وإعادة تربية المتعلم وفق التصور الإسلامي للحياة بأساليب تربوية مقترحة تقدمها الباحثة؛ للاستفادة من تلك القيم في إصلاح واقع التعليم، ورأب صدعه، منها:

أولا: غرس العقيدة الإسلامية في نفوس الأجيال المسلمة الصاعدة؛ حتى لا يقعوا في براثن التطرف، والإرهاب، والغزو الفكري الثقافي.

ثانيًا: تصحيح المفاهيم الخاطئة والصور المشوهة التي تتبناها دول ومؤسسات تغريبية في حربها على الإسلام في مجالات العقيدة والأسرة والشخصية العربية والتاريخ العربي والإسلامي.

ثالثًا: الانطلاق في التعليم من مبدأ طلب العلْم فريضة على كل مسلم ومسلمة، وجعْل التعليم لدى المعلم والمتعلم، وفي المناهج المُقَدَّمَة من منطلق تعبدي للهﷻ لا من أجل وجاهة اجتماعية، أو وظيفة حكومية.

رابعًا: تنويع الأساليب التربوية بين التربية بالقدوة الحسنة والتربية بالقصة، والتربية بالوعظ والإرشاد، والتربية بالحوار، والتربية بالمثل والتربية من خلال المسجد والأسرة ووسائل الإعلام المختلفة من مجلات وجرائد وتلفاز وحاسوب ووسائل تقنية حديثة بحيث يحدث تناغم بينها في بث ونشر القيم الإسلامية الموحدة التي تحافظ على هوية المجتمعات العربية الإسلامية دون تناقض أو صراع أو تنازع فيما بينها.

خامسًا: مشاركة المتعلم في عمل أبحاث وتقارير ومقالات وأشعار تتناول القيم السلبية، والقيم الإيجابية من منظور إسلامي وفق قيمه الصحيحة.

نتائج الدراسة:

لقد بذلت الجهد وأخلصت القصد، من خلال تناولي للقيم الإسلامية التربوية في ديوان حسان بن ثابت رضي الله عنه، ذلك الجهد الذي تمخض عن النتائج الآتية:

١- إن للمجتمع الإسلامي خصوصياته القيمية والسلوكية مما يجعل استنباطها، وتنميتها لدى المتعلم من أهم الضرورات والحاجات التربوية.

٢- للقيم الإسلامية دور بارز في تحقيق التجانس بين المتعلمين مع مراعاة الفروق الفردية فيما بينهم.

٣- تأكدَ من خلال هذا البحث أن أجمل الشعر ليس أكذبه، وإنما أصدقه الذي يحمل رسالة سامية.

٤- القيم الإسلامية هذَّبَتْ شِعْرَ حسان بعد إسلامه، وأعلت منزلته، وزادت من قيمته التربوية.

٥- لشعر حسان رضي الله عنه دور تربوي في تنمية القيم الإسلامية لدي المتعلم، والإسهام في تعديل سلوكياته.

٦- تفرد شعر شاعر الرسول حسان رضي الله عنه عن كل من سبقه، وعن كل من لحقه بأنه مؤيد بروح القدس.

التوصيات:

يعد الشعر في صدر الإسلام مجالا خصبا للدراسات التطبيقية المتضمنة للقيم الإسلامية؛ لذا فعلى الدارسين والباحثين في مجال التربية الإسلامية القيام بدراسة تحليلية للقيم التربوية الإسلامية المتضمنة في الكتاب والسنة، وتراث هذه الأمة، ولاسيما شعر شعراء الإسلام العظماء، وتقديمها للمتعلم بأساليب متنوعة ، ومن جانب آخر القيام بدراسة تقدم تصورًا مقترحًا؛ للاستفادة من القيم الإسلامية التربوية المتضمنة في مجال المناهج التعليمية الإسلامية التربوية، وإبراز دورها في تعديل سلوك المتعلم، وإن القيم

الإسلامية في التربية تحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث المستقصي لما لها من علاقة بنهضة التعليم، وسلوك المتعلمين، ورقي المجتمعات، والحفاظ على الذات، فمجالها واسع وما زال مفتوحا أمام الباحثين.

المصادر والمراجع:

أولا: المصادر:

- القرآن الكريم.
- ديوان حسان بن ثابت الأنصاري، تحقيق:دعبد الله سنده، دار المعرفة-بيروت،ط١(١٤٢٧هـ- ٢٠٠٦م).

ثانيا: المراجع:

ابن الأثير. (٢٠١٢م). أسد الغابة. بيروت: دار ابن حزم.
ابن العماد. (١٩٨٦م). شذرات الذهب. دمشق: دار ابن كثير.
ابن عبد البر. (١٩٩٢م). الاستيعاب. بيروت: دار الجيل.
أبو العينين. (١٩٨٨م). القيم الإسلامية والتربوية. المدينة المنورة: مكتبة الحلبي.
البخاري. (١٩٩٨م). صحيح البخاري المسمى بـ «الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه». الرياض: بيت الأفكار الدولية.
البرقوقي. (١٩٢٩م). شرح ديوان حسان بن ثابت الأنصاري. القاهرة: المطبعة الرحمانية.
البيهقي. (١٣٤٤هـ). السنن الكبرى. الهند: مجلس دائرة المعارف النظامية، حيدر آباد.
الترمذي. (١٩٩٦م). سنن الترمذي. بيروت: دار الغرب الإسلامي.
الجوهري. (٢٠٠٩م). الصحاح، تاج العربية. القاهرة: دار الحديث.
الذهبي. (١٩٩٦م). سير أعلام النبلاء. بيروت: مؤسسة الرسالة.
العسقلاني. (١٩٨٦م). فتح الباري بشرح صحيح البخاري. القاهرة: دار الريان للتراث.
الفيروز آبادي. (٢٠٠٨م). القاموس المحيط مرتب ترتيبا ألفبائيا وفق أوائل الحروف. القاهرة: دار الحديث.
مجمع اللغة. (٢٠٠٤م). المعجم الوسيط. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
مسلم. (٢٠٠٦م). صحيح مسلم المسمى المسند المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم. الرياض: دار طيبة.
وزارة الأوقاف الكويتية. (١٩٩٥م). الموسوعة الفقهية. الكويت: دار الصفوة.

"ENGLISH WRITING STRATEGIESINAL-DIYA SECONDRYSCHOOL"

A Case Study of third Secondary Class

By:
Abdullah Mohamed Zareb Almutared
Dr. Atef Moustafa Jalabnah
Department of English Language Faculty of Languages and Translation King Khalid University

This proposal would not have been possible without the assistance and support of many individuals. The researcher wishes to acknowledge and express his appreciation of these people for their invaluable contributions.

First, the researcher would like to give thanks to his beloved ***family*** for being his source of strength and inspiration during his journey of study

Second, the researcher owes his deepest gratitude to his supervisor, ***Dr. Atef Moustafa Jalabnh***, who in spite of his busy schedule agreed to provide advice and comments with his expertise and microscopic accuracy throughout the course of the research.

Third, ***Dr. Abdullah Al-Malhi***, dean of faculty of languages and translation, for providing all the facilities and libraries through which the researcher could get all the information needed for his proposal.

ABSTRACT:

More and more studies have been done on the writing skills. However no clear study has been conducted on the best strategies used to improve to the ability of writing a fulfilled paragraph by the secondary stage students. Due to its importance, the present study is designated to present the main

reasons for the students' weakness in writing a paragraph and the best strategies that can help them to overcome these obstacles. The researcher started his study with a background about the problem and its results. Then, he suggests some strategies for planning, revising and editing a paragraph. The methodology used in this research is the "Experimental Method". The experimental design used in this research is the Classical pretest-post test in which the total population of participants is randomly divided into two samples; the control sample, and the experimental sample. The subjects in this study are two groups students studying at Al-Diya secondary school plus ten of Arab English Language teachers who are going to fill a questionnaire about the strategies the researcher selected and used. The results of the two tests showed that the experimental group has got a higher score than the control group and this proves that the strategies used by the researcher were effective enough in improving the students' ability in writing a paragraph. The results of the questionnaire proved how much those teachers were aware of the importance of using such strategies to improve the students' writing ability. Finally, the results of the interview with the students showed the main reasons for their weakness in writing.

BACKGROUND OF THE STUDY

Learning to write is uniquely challenging. Writing requires the mastery of vocabulary and spelling to the ability to organize and convey ideas. Indeed, the intricacies of writing make it one of the highest forms of human expression.

Educators agree that teaching the process of writing, from planning to final draft, is central to good writing instruction. However, many students with learning

problems are frustrated in their attempts to engage in the writing process because of difficulty with the mechanical aspects of writing.

Problems with writing may draw attention away from the writer's focus on ideas. A teacher, therefore, needs effective ways of assisting students in overcoming the obstacles to writing. In this study, the researcher will examine the strategies that teachers can use to help students deal with the writing obstacles. Moreover, students may have learned bad habits in high school that they need to un-learn. For example, some students were taught in high school to avoid the first person and thus may use awkward grammatical constructions to avoid it rather than learn the contexts when its use is appropriate. Recognition of students' prior experience with writing and the complex nature of writing can help us to more effectively design assignments and provide support as students continue to hone their skills. That's why, the researcher designed an interview with the students to know more about their previous experiences with writing.

STATEMENT OF THE PROBLEM

The problem presented in this study is that students of 3rd secondary school are weak in writing a paragraph. As a crucial topic, the research is going to discover the techniques and strategies that suits those kind of students as a way to help them in improving their writing skills.

OBJECTIVES OF THE STUDY

While many experts and scholars have much to say about the obstacles that face students in writing a paragraph, little is known about the students' personal experiences. The

main objective of the present study is to find out the why the students of 3rd secondary school are weak in writing a fulfilled paragraph technically, taking into consideration both the teacher's and the students' perceptions about the obstacles face them in writing a paragraph. Thus, this study is designed to treat the writing strategies and techniques used to overcome the students' writing obstacles.

QUESTIONS OF THE STUDY

In the present study, the researcher attempts to answer the following question:

1) Why are the secondary stage students weak in writing a paragraph?

2) What are the obstacles face the secondary stage students in writing a paragraph?

3) Which teaching strategies does the researcher find most effective and why?

HYPOTHESES

In this study, the researcher's hypothese are:

1. The secondary stage students are weak for many reasons.
2. There are many obstacles that led to the waekness of the secondary stage students in writing a paragraph.
3. The researcher used certain effictive strategies and techniques to overcome such obstacles.

SIGNIFICANCE OF THE STUDY:

More and more researches have been conducted to discover the best strategies or techniques to be used in teaching writing to secondary stage students. However, no consensus has been reached on the best way to teach them. In this sense, the present study is extremely important as it

tries to present the best solution for the secondry stage students to overcome their weakness in writing a paragraph. Besides, it helps teachers as it focuses on what is working well in teaching writing skills to this kind of students and what is not.

DEFINITION OF TERMS:

To avoid misunderstanding and to make the discussion run appropriately, there are several terms that need to clarify:

- **Writing**: Writing is a method of representing language in visual form.
- **Strategies**: A careful plan or method for achieving a particular goal.
- **Secondary School:** A school that is intermediate between elementary school and college. Its students are between the ages of 11 and 16 or 18.

LIMITATION OF THE STUDY:

The subjects in this research are two groups students of Al-Diya Secondary School. The samples would be the 3rd year students. Group A (Experimental Group) is going to be taught writing by the new strategies selected by the researcher. Group B (Control Group) is going to be taught writing conventionally. It is very crucial as a starting point to ensure that both groups have an equal level in writing a paragraph. The second subjects are ten of Arab English language teachers who are going to fill out a questionnaire about the new strategies used to teach writing to those students.

METHODS AND THEORITICAL VIEWS:

The methodology used in this research is the "Experimental Method". The experimental design used in this research is the Classical pretest-post test in which the total population of participants is randomly divided into two samples; the control sample, and the experimental sample. Only the experimental sample is exposed to the manipulated variable. The researcher compares the pretest results with the post test results for both samples. Any divergence between the two samples is assumed to be a result of the experiment.

VALIDITY:

The tools used in this research to collect data are:

- **A paragraph writing activity**; to determine if there is difference in progress between the two groups.
- **A questionnaire** about participants' perceptions of writing strategies used by the researcher to teach those students to improve their ability in writing a paragraph.
- **An Interview** with the students is the last tool used in this research. The aim of this interview is to discover the problems facing the students in writing a paragraph.

RELIABILITY:

The research data will be given to a statistical expert to get the correlation coefficient.. The statistical analysis software program SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) will be used to analyze the questionnaire.

REVIEW OF LITERATURE:

In the school setting, writing plays two different but complementary roles. First, it is a skill that draws on the

use of strategies (such as planning, evaluating, and revising text) to accomplish a variety of goals, such as writing a report or expressing an opinion with the support of evidence. Second, writing is a means of extending and deepening students' knowledge; it acts as a tool for learning subject matter (Keys, 2000; Shanahan, 2004; Sperling & Freedman, 2001) Teachers should have effective methods for helping students with learning problems overcome the obstacles to writing. The purpose of this research is to provide the readers with strategies that allow them to choose methods most suitable for their students in the secondary stages.

During their secondary school, most of our students were not writing with the frequency we might expect, nor were they doing the types of writing that we will require of them in their college years. In a study at George Washington University (2007), first-year undergraduates reported that the most frequently assigned high school writing tasks required them to offer and support opinions, with a secondary emphasis on summarizing and synthesizing information. Students were rarely required to criticize an argument, define a problem and propose a solution, shape their writing to meet their readers' needs, or revise based on feedback.

Furthermore, according to a survey conducted by The Chronicle of Higher Education (2006), 61% of high school teachers said their students have never written a paper that was more than five pages. As a result, students have not had enough practice to develop a set of sophisticated writing skills.

When students lack skills in these areas, their writing may be unsatisfactory in multiple ways – from poor grammar and syntax to unclear organization to weak reasoning and arguments.

DESIGN OF THE WHOLE WORK:

The whole study is expected to be composed of five chapters. The first chapter will be an introduction to the study. The second chapter will handle the literature review. The third chapter is going to be about the research methodology. The fourth chapter will treat the data analysis and interpretations. The last chapter will talk about the findings and recommendations presented by the researcher.

REFRENCES:

Alden, D. J. (2007). Preparing the developmental English student*: Their perceptions of their writing skills* (Doctoral dissertation).

Al-Mubarak, M. (1975) *Philology and Arabic Language Features.* (Dar Al-Fikr- Damascus).

Alvarez, A. (2008). Academic performance*: A correlational study between a remedial writing course and college English I grades* (Doctoral dissertation). Dissertations & Theses: Full Text (AAT 3326213)

Baalbaki (1996), *Al-Mawrid : A modern English Arabic Dictionary.*

Bearne E (2002). *Making progress in writing. London: Routledge Falmer.*

Berlin, J. (1987). *Rhetoric and reality: Writing instruction in American colleges, 1900-1985.*

Carbondale: Southern Illinois University Press.

Bruning R, Horn C (2000). *Developing motivation to write. Educ. Psychol. 35:25-37.*

Carter, R. (1987), Vocabulary : *Applied Linguistics Perspectives* .

Davis, B. G. (2002). Helping students write better in all courses

Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Murray, D. M. (1985). A writer teaches writing (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin

Oxford, (1983), *Oxford dictionary of current idiomatic English (oxford university press).*

Shanahan, 2004; Sperling & Freedman, 2001*Targeted Instructional Principles*

University of Wisconsin, Whitewater, *School of Graduate Studies and Continuing Education (2006). Efficient ways to improve student writing.*

Westwood P (2008). *What teacher needs to know about reading and writing difficulties. Australia: Acer Press.*

ERROR ANALYSIS OF USING PREPOSITIONS: A CASE STUDY OF 3RD INTERMEDIATE SCHOOL AT ALMAKARIM SCHOOL

By
Mohammed Fayi Albanawi
King Khalid University
Faculty of Languages and Translation

Abstract:

Numerous understudies in our specialty make a great deal of errors in the utilization of preposition in their composed preparations. These mistakes contain important data on the procedures utilized by them to procure English as a remote dialect. It is through mistake investigation that the instructor can assess learning and showing and focus the needs for future endeavors. The aim of this article is to recognize, portray and clarify students' lapses in the utilization of relational words at Almakarim 3rd intermediate school. This serves as an observational proof to demonstrate that the issue exists and to certify or invalidate the accompanying speculations: There are different sorts of lapses due to utilizing relational word, There are dominant mistake in the investigation, there is interlingual and intralingual induction of slip and there are conceivable answer for the issue. This paper displays the dominant slip, real lapse in the utilization of relational word, wellsprings of error and conceivable answers for the issue.

Key words: Error analysis, interlingual error, intralingual error, Native, Preposition and Second dialect

Introduction:

For quite a while instructors of English as an outside dialect have been mindful of the colossal trouble that Saudi understudies experience in mastering English relational words. Educators' intuitions are authenticated by studies which have demonstrated the many-sided quality of this grammatical form for Saudi learners of English from all levels. The highlight is not confined to any specific gathering of understudies since the chief position of preposition errors in arrangements of the most regular slip sorts accumulated from learners of English of distinctive nationalities has been reported via scientists in the field of second dialect procurement. The studies referred to above vary in a few regards yet impart the regular reason for deciding the recurrence of either broad normal mistakes or particular errors in learners of a L2. Additionally, there is confirmation of the trouble experienced by local speakers of both English and Arabic in utilizing relational words accurately (Shaughnessy 1977, Benítez and Simón 1990). To clarify the recurrence of this specific slip, some analysts (French 1949; Haastrup et al 1984; García 1993) have asserted that the sheer number of relational words in English and in addition their high degree of polysemy make the errand of systematization about inconceivable. This is reflected in the perplexity found in syntax books as well as in English dialect course readings. Especially in the last, care is not generally taken to underscore vital viewpoints, for example, that a given preposition has more than one significance relying upon the setting or that a few verbs require a mandatory relational word. Fernández (1994: 52) comments that students learn verbs without discovering that they may oblige a taking after particular preposition. Lives up to expectations that complexity English and Arabic are applicable in this connation

since they foresee the principle tricky ranges for speakers of these dialects. On the off chance that we don't confine our investigation to relational words yet take an expansive viewpoint to incorporate all the learners' regular lapses, we find that obstruction of the native language (L1) in the outside dialect (L2) has been a standout amongst the most regular clarifications of mistakes. The reason hidden this theory is that likenesses between the two dialects (L1 and L2) encourage learning while contrasts block it and therefore mistakes happen in the L2. This theory has gotten an incredible measure of feedback from numerous areas yet particularly from the no doubt understood quarters of Error Analysis and Interlanguage. Lapses were viewed as then to be sure and orderly, which implies that they are inside predictable and tenet -represented. In the most recent decade, tuned in to inclinations in sociolinguistics, analysts of second dialect securing, Ellis (1985) Tarone (1988) have contended the presence of methodical variety in the creation of second dialect learners. This variety can be clarified and anticipated ahead of time.

It incorporates both the variability brought about by individual learner elements and the variability created by both the situational connection or the semantic setting. Concerning the previous, Pavesi (1987) has demonstrated the impact of various types of linguistic presentation classroom versus naturalistic on the variability and systematic of the creation of relational words of area by Arabic speaker. As to the last, a few speculations, specifically those which take after the sociolinguist Labov, accept that the phonetic setting decides the variability in the types of interlanguage. In Ellis' words, "it can be demonstrated that the decision of one semantic shape as opposed to another is impacted by the semantic elements that go before or take after the variable

structure being referred to" (1987: 7). A few studies have demonstrated that the vicinity or nonappearance of components react to deliberate standards. This implies that certain semantic connections support the generation of right structures though others thwart it. Case in point, in a compound sentence, the exclusion of the verb "To be" has a tendency to happen in the second statement and not in the first. Likewise, the morphemes in the third individual solitary has a tendency to be overlooked in the second provision of compound sentences while the exclusion is less regular in autonomous provisions (Ell 1988).

Background of the study:

It can be seen that English prepositions are used frequently in different situations by both teachers and learners. The most significant aspect is that English prepositions are so complicated for most learner. In many cases, it is impossible to avoid using prepositions, so there are a great number of students commit mistakes in this field.

Statement of the problem :

The interference between Arabic and English in terms of prepositions has caused some difficulties for students in choosing the most suitable prepositions than others. In addition, the vast majority of students usually commit the same mistake such as;the use of the preposition "from" in sentence as: - I have known my friend from 990. - Art is one from my favorite subjects. The use of the preposition "on" as in: - thank you on your help. - Tell me on yourself.

Objectives of the study:

The objectives of this study are to investigate the interference of prepositions and determine the source of such problem made by Arab students in the use of prepositions in ESL.

Questions of the study

1. What are the major errors of using prepositions?
2. What are the most dominant errors?
3. What are the sources of errors?
4. What are possible solutions to the problems?

Hypotheses

1 There are various types of errors because of using wrong prepositions.

2. There are dominant errors in the analysis.

3. There are interlingual and intralingual interference of errors.

.4. There are possible solutions to the issues.

Significance of the study: This study analyses the problematic issue in the use of prepositions in Almakarim Intermediate School in order to help students to understand English prepositions. In addition, it investigates the effect of the native language on the second language.

Definitions of terms

1. Interference: the act of overlapping between the first language and the second one.

2 . Prepositions: the words that are used before a noun, pronoun or gerund to show place, time, direction etc.

3. Native language: the language you spoke when you first learned to speak.

4. Second language: a language that you speak in addition to the language you learned as a child.

Error Analysis– The investigation of mistakes which incorporates distinguishing and arranging the blunders into classifications Contrastive Analysis Hypotheses - by Lado (1957) about second or outside dialect realizing where it is expected that the understudy who interacts with a remote dialect will discover a

few highlights of it simple and others amazingly troublesome. Those components that are like his local dialect will be straightforward for him, and those components that are distinctive will be troublesome.

Interlingual errors - are lapses ascribed to the local dialect. These sorts of lapses happen when the learner‟s propensities (examples, frameworks, or principles) meddle or avert him or her, to some degree, from gaining the examples and tenets of the second dialect (Corder, 1971).

Intralingual errors - are those because of the language being learnt (target dialect), free of the local dialect. As indicated by Richards (1971): " They are things delivered by the learner which reflect not the structure of the first language, but rather speculations in view of halfway presentation to the target dial

Limitation of the study This study aims to investigate the errors of the students in Almakarim Intermediate School. They will be given a number of questions about the use of prepositions in order to discover the type of problem.

Methods and Theoretical Views:

Participants: The sample of this study included 0 Saudi students in the intermediate stage. All of them are male and users of ESL.

Instrument: The students will be asked to answer a number of multiple choice questions about prepositions.

Procedure: Error analysis.

Validity: The selected data will be checked by linguistics at KKU.

Reliability: It will involve tests, pre-test, post-test and the students will be tested under the same condition.

Review of literature: The use of prepositions by ESL has been examined by many studies. However, these researches have been found to focus on isolated features of the English language

prepositions. This was discussed in several studies (Habash, 98 ; Radden, 989;

Chapter II. Literature review:

In spite of the fact that preposition have been concentrated on by the intermediate students at the Academy some time recently, concentrates on researching obstruction lapses made by the understudies have not been led yet. The past studies shed some light on showing relational words and on the blunders made in the utilization of English relational words. The present study conjectures that the point is troublesome for understudies and meets them every step of the way. Accordingly, the scientist arrangements to make the study on obstruction related blunders in the utilization of English relational words. Numerous references focused on showing relational words in thing expressions and exchanging relational words from Arabic to English which to some degree Explained the move transform as a rule, and in an alternate side from where the present study concentrates on i.e., finding the obstruction related blunders in a certain gathering of understudies and examine those slips in subtle elements depending on four unique relations of relational words rather than two the same number of scientists propose. Past studies on English relational words likewise underlined the challenges non-local learners confront in utilizing English relational words. There is a general understanding among instructors of English as a remote dialect concerning the trouble of relational words. "English dialect instructors and scientists are very much aware that English prepositional utilization is a standout amongst the most troublesome ranges for understudies of EFL" Judith (2007).

"Relational words are a steadily enduring issue for remote learners of English" Judith(2007). The trouble is additionally

brought about by the distinctions in number, significance and utilization of the relational words in the L1 and L2. Verbs and different parts of discourse assume an extraordinary part in the exclusion, expansion and choice of a wrong relational word in English, which may influence the entire importance of the sentence delivered by the learner. Notwithstanding this, informal utilization of English relational words makes them hard to learn even by local speakers of the dialect. Relational words, as per Smith 2001, demonstrates different connections between words or expressions in sentences. The relationship incorporates those of time, focuses, position, heading also, different degrees of mental or passionate demeanor. Chomsky 2003 depicts a relational word as "a word or gathering of words utilized with a thing or thing reciprocals to demonstrate the connection between that thing which it administers and another word." The relational words however are gathered into basic, participial and phrasal sorts. Relational words like different parts of discourse are as often as possible abused.

This abuse is viewed as a lapse. It is an example of deviation from the example of right use . In accordance with Judith (2007) regular lapse saw in the compositions of the understudies and in ordinary discourse is prepositional slip. In place for the learner to ace the utilization of relational words, s/he ought to have etymological fitness and execution. As per this examination , mistakes in dialect learning are critical and that calls attention to examinations of slips particularly in second dialect obtaining/showing circumstances are essential for learning. Mathius (1993) suggests that the successful utilization of relational words helps the learner to build up his/her open fitness and semantic execution of L2. Numerous understudies use relational words heedlessly as though there are no decides that oversee them.

Tenets directing the utilization of relational words are by one means or another adaptable. Dialect learners produce slips when conveying in a remote dialect; if learners' blunders are considered efficiently, they can help analysts see how dialects are really learned. Mathius (1993)] likewise concurs application for dialect educators. In his perspective, blunders inform the instructors something regarding the adequacy of their educating. Ahab keeps up that move happens in SLA when a learner uses a word or a structure from his L1 when attempting to impart in L2. This move influences SLA in two ways, a positive way and a negative way. In the event that the exchanged unit is like that of L2, move for this situation is sure, in light of the fact that it improves L2 learning. Then again, if the exchanged unit is not quite the same as that of L2, exchange is negative, on the grounds that it upsets learning. The idea of comparability in the middle of L1 and L2 does not imply that the two dialects are precisely the same.

In the event that two units in two unique dialects are comparative, this implies that they have a general closeness and a distinctions in particular regions. Along these lines, closeness of this kind may improve the chances for either positive or negative exchange. The sort of environment in which SLA is completed is critical for the event and recurrence of exchange. The SLA situations are of two sorts: a host domain and an outside situation. The host environment is the earth where the learner learns L2 in a nation where this dialect is local (e.g. English in the USA). Then again, an outside situation is the one in which the learner takes in a L2 in a nation where this dialect is considered outside (e.g. English in Arabic Saudi Arabia). It is surely understood that exchange happens more habitually in remote situations than it does in host situations. The purpose for this is that in remote situations the

learner has a tendency to make an interpretation of truly from L1 to L2 so as to convey, on the grounds that he or she doesn't experience L2 as seriously as in host situations. Also, most instructors in outside situations depend on interpretation as one sort of classroom exercises, albeit numerous etymologists debilitate educators from alluding to the learner's L1.Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999:401) battle that relational words are by and large troublesome for dialect learners who learn English as a second or outside dialect (ESL/EFL). Moreover, Boers and Demecheleer (1998:197) contend that relational words are hard to ace for ESL/EFL learners in light of the fact that they have strict and also non-literal implications. Catalan (1996:174) cases that Spanish understudies experience issues with mastering. English relational words. Likewise, Jabbour-Lagocki (1990:162) accepts that English relational words are troublesome for ESL/EFL learners to expert due to L1 impedance. For local speakers, relational words introduce little trouble, however for an outside/second dialect learner they are confounding and generally hazardous as relational words have solid collocation relations with different components of dialect. Case in point, we say, we are at the healing facility; or we visit a companion who is in the healing center. We lie in bed however on the love seat. We watch a film at the theater yet on TV.

Obeidat (1986) in his doctoral thesis, "An examination of syntactic and semantic mistakes in the composed structures of Arab EFL learners" found that Arabic L1 learners of English made interlingual (LI impacted) mistakes in the utilization of determiners and relational words, holding resumptive pronouns in relative statements, word request, missing subjects and the copula, and verb and relational word maxims. In like manner, Cronnell (1985)

found that 27% of mistakes made by the third-grade partner, and 36% of the blunders made by the 6th grade associate were slips credited to impact from Spanish, Chicano English, and interlanguage. Holtzknecht and Smithies (1980) led an error examination on the English writings of 451 Pacific Islander understudies. They discovered that the prepositional mistakes were continuous. Other than that, the impact of the native language on the understudies' elocution of English and in addition the absence of editing or inconsiderateness likewise brought about most of the mistakes. LoCoco (1975) analyzed slips made by English L1 learners' writing in Spanish L2 and German L2 over a four month period. The subjects chose their own particular points and mistakes were grouped by source (local and/or target dialect impact). Slip sort and recurrence were found to change over the long haul, and were diverse for German furthermore, Spanish L2 learners. Every intralingual lapse were discovered to be morphological which is the biggest issue territory.

Interlingual lapses were more normal in German because of the inclination to utilize the English word request. Interpretation lapses in Spanish expanded over time. German learners had a tendency to commit errors in verb shapes for which English and German tenets concurred, while Spanish dialect learners made comparable mistakes with articles. Spanish dialect learners likewise had a tendency to overlook conjunctions and relational words which are definitely not needed in English however are necessary in Spanish. Spanish learners, potentially because of instructional impact, were all the more brave in attempting structures they had not been taught. Stenstrom (1975) investigated slips in synopses composed by forty-two learners of English as second dialect and discovered lapses were likewise regular in the

choice of articles furthermore, relational words other than different territories. The creator additionally noted issues especially the powerlessness to partitioned slip-ups for which subjects know a principle yet forget it and those brought on by an absence of capability or commonality. Additionally, shirking systems and the boosts utilized as a part of the assignment may have impacted slip creation. The creator evaluated that give or take 55% of the blunders were brought about by intralingual (L2) impedance while 20% were created by interlingual (L1) obstruction. An assessment of the blunders by local speakers of English demonstrated that the larger part of errors did not influence understandability. Bhatia (1974) broke down errors made in the syntheses of ten understudies selected in an Indian college. Verb strained and sequence, and utilization of articles, were discovered to be the biggest regions of syntactic blunder.

These were followed in recurrence by subject-verb assertion, prepositional, and modifier or quantifier slips. In Aguas' doctoral paper (University of California, (1964), he concentrated on the English arrangements of 300 local Tagalog speakers going from second grade to high school who learned English as a second dialect. He found that blunders in relational word use were the following most regular, trailed by article use and thing use. The creator affirmed that lapses had two principle sources, exchange from Tagalog to English, and false relationship between one part of English language structure and another non-practically identical one. He noticed that syntactic however not lexical exchange can be anticipated by contrastive investigation. Abdullah, 999; Kemmerer, 004; and Omar, 005). Don't hesitate to change and alter keeping in mind the end goal to get an extraordinary result. The corpus of this study is in view of composed by third year understudies of English

as a remote dialect from three Spanish state optional schools (Madrid, Pamplona, Calahorra): 118 guys and 172 females somewhere around 16 and 19. The understudies had all finished no less than two one-year courses in English what's more, 50% of them had concentrated on it in grade school. Because of contrasts in the measure of classroom introduction time their level differs from basic to up -every moderate. As per Noam Chomsky, Universal Grammar (UG) is most nearly connected with the language specialist. The fundamental reason of UG is that all dialects impart a basic deep linguistic use, and the capacity to get to this punctuation is inborn. That is, people can get to this language structure from conception, without a senior showing them straightforwardly how to get to UG intentionally.

We will investigate two parts of UG in this paper: initially, the hypothetical system of relational words as indicated by UG; and second, the path in which UG collaborates with Second Language Acquisition (SLA). Fromkin, Rodman, and Hyams benefit a vocation of disclosing UG to the initial understudy. To start, UG isolates any dialect into five distinct classes. These classifications are phonetics (the investigation of individual discourse sounds), phonology (the learning of how sounds fit together to make words), morphology (the investigation of the structure of words), grammar (the investigation of how words fit together to shape phrases), and semantics (the investigation of the significance of individual words and how they identify with each other) (2007). Inside linguistic structure, there are two fundamental classes of words: substance words and capacity words. Substance words are those that have significance or semantic quality. They incorporate things, verbs, modifiers, and qualifiers. Capacity words, then again, are those that exist to clarify or make linguistic

or auxiliary connections into which the substance words may fit. They have small significance they could call their own and are much fewer in number than substance words. Capacity words incorporate pronouns, articles, and conjunctions. Most etymologists will arrange relational words as capacity words (Fromkin, Rodman, & Hyams, 2007). Nonetheless, classifying relational words as capacity words is to a degree disputable. A significant part of the discussion is in light of examination concerning agrammatical aphasia. Agreeing to a Dictionary of Psychology, Aphasia is typically the aftereffect of sickness or damage, for example, a stroke, that influences a territory of the mind that controls dialect. The most no doubt understood territories are Broca's and Wernicke's. Agrammatical aphasia especially influences the individual's capacity to utilize capacity words or even compose words in their right request ("Aphasia," 2009).

Karen Froud guesses that since relational words as far as anyone knows fall into the category of capacity words, their utilization ought to be influenced by agrammatical aphasia. In any case, when Froud led tests, this theory was disconfirmed. Hence she plot four qualities of utilitarian classifications. She then demonstrated that relational words opposed each of the four of these qualities. Yet relational words can't be viewed as substance words. Her

conclusion is that the refinement in the middle of capacity and substance words ought to be re-surveyed (2001). Yosef Grodzinsky (1988) arrived at a comparable conclusion in his exploration on a grammatical aphasia. While this level headed discussion does not have a profound effect on this paper, it does highlight that relational words are a dubious subject, notwithstanding for language specialists. While we may keep on considering relational

words as useful, we must perceive that they do encode a relationship between two articles. Edward Finegan in his book and Marianne Celce-Murcia and Diane Larsen-Freeman in their book, clarify that relational words portray a semantic relationship between two "substances," one being a trajectory in the forefront and the other being a point of interest in the foundation (2008, 1999). The second ramifications of UG is a consequence of its effect on SLA. As expressed anytime recently, each dialect is represented by the tenets of UG. These dialect specific rules are frequently alluded to as "parameters," interestingly with dialect general rules often called "standards." Since the capacity to learn dialect is characteristic, youngsters will take in the parameters of their dialect and disguise them. At the point when a grown-up endeavors to take in a second dialect, for example, English, they are said to be "resetting" their parameters (Fromkin, Rodman, & Hyams, 2007).

At the end of the day, when understudies are learning another dialect, they are either intentionally or intuitively changing the rules about dialect. Amid this time, the understudy will regularly shape what is called an "interlanguage punctuation." Lydia White noticed that understudies commit numerous errors while taking in a moment dialect, yet that these slip-ups are not irregular. Rather, they seem, by all accounts, to be manage represented, however those tenets may not show up in the L1 or the L2. The hypothesis is that while they are taking in the new dialect, they are getting to UG so as to "reset" the parameters of their first dialect. In this way, despite the fact that they are committing errors, they are overseeing their mix-ups as indicated by UG (2003). In any case, despite the fact that they are getting to UG

while taking in the new dialect, they are additionally applying a few principles from their first dialect (L1) onto the target dialect (L2), a wonder known as learning exchange (James, 2007). As indicated by Jie, this exchange can be either useful or hurtful. When it is destructive, it is otherwise called negative exchange or obstruction (2008).

At the point when an understudy's local language structure goes against the target punctuation, he or she can do one of four things, as indicated by Jie: (1) over sum up the standards of L2 and apply them to related circumstances; (2) overlook the principles of L2 and utilize the guidelines of L1; (3) apply the principle not entirely; or (4) make a nonexistent standard in view of what he or she supposes the tenet is in the L2 (2008). The errors that understudies make in connection to relational words will change as per their dialect foundations. Be that as it may, their slips will "tell" the educator where the base of the error lies. As instructors, it is our business to evaluate the mistakes our understudies make so we can display relational words (or any syntactic unit) effectively and accurately (Jie, 2008).

Chapter III

Methodology.

Instrument The major source of data used to find answers was qualitative and quantitative methods.

Procedures Analyzing the prepositional error of the 20 participants answers, that requires them to choose from 40 multiple choice test questions, within a period of 45 min. The students did not know that their answers will be in the study.

Validity.

Students typically answered the questions more quickly due to the fact that the questions will focus the learners on a relatively

broad representation of the asked questions in the target language, thus increasing the validity of multiple choice test questions.

Reliability Teat and Retest.

This was given to all the participants of the study in under the same conditions to ensure the reliability of the study. Multiple choice test questions are less susceptible that can increase the reliability.

Discussion:

Before exhibiting a definite discourse of the outcomes, it is exceedingly critical to make pass that English and Arabic are altogether different dialects from two distinctive dialect families. 'Arabic has a place with the Semitic gathering of dialects. All the more particularly, it is an off-shoot of the dialect of South-West Arabia, while English is an Indo-European dialect' (El-Sayed, 1982, p. 180–181). Subsequently, the syntactic structure of Arabic is unique in relation to that of Indo-European dialects, for example, English. Point of fact, these distinctions were the reason for some slips made by the understudies.

Research Question:

1. What are the major errors of using prepositions?
2. What are the most dominant errors?
3. What are the sources of errors?
4. What are possible solutions to the problems?

Participants:

Members The instance of Students taking an interest in investigation with, Saudi Arabia learning of current standard Arabic. They live in a solely Arabic-talking group. Like all Saudi understudies, the ones who took part in this study had encountered roughly the same number of 6 years of instruction through the essential and the training framework. All the members are

homogeneous as far as their phonetic, instructive, and financial foundation. They communicate in Arabic at home. The members in this study were 20 male understudies in 3rd level Bedouin understudies in optional school. The members' scholastic levels were very nearly the same in every one of them were admitted to the optional as indicated by a settled normal point in their past lower level.

Instrument of Data Collection

Multiple test

The participants were asked to answer a multiple test and were given 40 minutes to complete. The suggested topics involved

1) The Saudi family
2) A popular Saudi dish
3) My country
4) Shopping
5) My home
6) Summer holiday

Procedure

The composed specimens were gathered from third level Middle Easterner 20 understudies selected in the optional school at the English Department . The understudies were chosen haphazardly from around 100 understudies who had demonstrated their eagerness to take an interest. They were given a full class period, 40 minutes, to answer the numerous inquiries . The scientist broke down the composed examples, centering strained blunders, modular and perspective and overlooking every single other lapse. Information examination considered just lapses in the utilization of English Preposition. The main step was the order of mistakes into two primary categories. Once blunders were ordered into the diverse classes, sort and recurrence of slips were recorded. In the

last step the wellspring of the blunders was clarified. As a result of the sort of test gathered and the data assembled, just two techniques were distinguished: interlingual and intralingual errors.
Chapter IV
Discussion
In the discussion of the results
We will use quantitative analysis and qualitative analysis.
Quantitative analysis
The researcher will make table with different data
Table 1 summarizes the general data obtained and assists to contextualize the
analysis following the tables.
Table 1. Data on the descriptive multiple choice
The following will be recorded;

Total number of multiple test	29
Total number of errors coded	150
Average number of errors per multiple test	5
Standard deviation	4
Average number of words per multiple test	106

Total number of multiple choice
Total number of errors coded
Average number of error per multiple choice
Standard Deviation
Average number of words per paper
Standard Deviation
Table 2 will displays the distribution of the ten frequent errors analyzed together with their relative and absolute frequency.

Table 2: The ten most frequent errors
The figures will reveal which preposition error is the most frequent one in this top ten list.

Table 2

Order Type	Errors	%
Substitution of preposition	30	20
Substitution of noun	29	19.3
Substitution of verb tense	29	19.3
Substitution of verb tense	18	12
Word order	8	5.3
Omission of preposition	8	5.3
Addition of preposition	10	6.6
Substitution of article	6	4
Substitution of possessive	6	4
Substitution of participle	4	2.6

Although these data might be exciting in themselves we need to cover our
analysis by means of additional of two more perspectives: that of the formal taxonomy utilized and the percentage of the students who will make a preposition error.

Table 3 will be made to include the data that will show the percentage of students who made various types of prepositional errors

Order type Errors %
Substitution of Preposition
Addition of Preposition

Omission of Preposition

Table 3

Category of error	Student	%
Substitution	8	40
Omission	10	50
Addition	12	60

Table 3: Percentage of Prep. Errors per category and student

Category of error Students %

Substitution

Addition

Omission

On the off chance that we take a close investigation of the understudies' interlingual sentences we might watch two exceptional highlights. In any case, we may find that relational word mistakes show up all the more in certain semantic settings and never in others. Case in point, we might come up short to watch mistakes in examples of ostensible wh- provisos or ostensible -ing statements. Furthermore, this subjective examination gives confirmation of the variability of the examples of relational word mistakes as per every formal class . The accompanying is a depiction of the sort of etymological connections in which we may recognized relational word mistakes. We will show each of these semantic settings as this is relied upon to happen as per the literature audit.

Common errors made by Arabic Intermediate School:

Substitution

The researcher will check whether the students produced these errors in four different types of linguistic contexts:

Prepositional phrases denoting direction and position functioning as

as adverbial an adverbial subject complement.
The bag was in the bench (on the bench)
He was walking for the road (on)
There was a lot of gold into the bag (in)
Sentences with prepositional verbs especially in the pattern "verb + preposition + noun/pronoun":
The girl waited to the man (for)
A woman is looking to the handbag (at)
It depends of him (on)
Sentences containing a transitive verb with a patient object and a recipient object:
The man gave some money at the old man (to)
She has given it at Mrs. Martin (to)
She gives the coins for me (to)
Addition

In spite of the fact that an incessant lapse in itself, when contrasted with the arrangement of mistakes portrayed over the expansion of a superfluous relational word is less successive.
In any case, as can be seen by the accompanying cases, expansion shows up in
distinctive sorts of semantic settings furthermore there is more mixed bag than in the
other formal classes broke down. Sentences with the pattern "Subject + verb + direct object." In most of
the cases the verb is "invite," "thank," "help," "see" and "hear" and the direct
object is a noun:

- Ken invited to Tom to a party
- He thanked to her
- The girl saw at the man

- We help to my friends
- He heard to the man
- Preceding a possessive:
- You forget about your bag
- He was trying to check of his office appointment
- His car was near of ours
- Double preposition in post verbal linguistic contexts functioning either
- as adverbial or adverbial subject complement:
- He went quickly after of the completion of the classes
- The boy ran behind of Jane
- It was about at 8 in the afternoon
- He walked all around for the park
- Following quantifying adjectives:
- He gave some of gold
- She gives something of money (some money)
- Have you any of money?
- Preceding words which exclude the use of prepositions in some
- obligatory contexts:
- We had to go at home

Unnecessary addition of “for” in purpose clauses:

He was dressing for to go her friends’ party (to go, in order to go) She did not have money for to buy it (to buy)

Omission

Omission of preposition may be encountered in different linguistic contexts:

Omission of “to” in sentences that contain a transitive verb followed by a patient and a recipient complement (direct + indirect):

This woman gave the handbag her owner (to her owner)
Joy gives her address the woman (to the woman)
b) Omission of "to" followed by omission of "it" as direct complement:
She ran for give him (to give it to him)
The woman gave her (it to her)
c) Omission of "to" in the context of it in the function of direct object (the pronoun "it" is usually omitted):
The man looked the man (at)
He listened him (to)
Omission of the preposition introducing the predicator complement that follows verbs of movement:
He went the park (to the park)
She ran the lady (towards the lady)
Dominant preposition errors made by Arabic student:
Since and For
Since is used with present perfect tense and is used from a point of time in the past
E.g. He has been sick last month (incorrect).
He has been sick since last month (correct).
Arabic student more often make frequent errors when using **since** and **for** and most of the time they omit or interchange with each other.
For – it shows duration.
I have been sick since two months (incorrect).
He has been sick for two months (correct).
Beside and Besides
Besides means " in addition to" and beside means "by the side". These two preposition usually confuses Arabic students simply due

to their pronunciation. Students interchange them when writing and even while talking.

E.g. He sat besides her (incorrect)

He sat beside her.- He sat beside her(correct).

Beside being an orator she is a good writer. In addition to being a good orator she is a writer.

Between and Among.

Between is used when referring to two things or people

He stood among Ann and Janet.(incorrect).

He stood between Ann and Janet.(correct).

I have to choose between these two options.

Among is used when referring to more than two things or people

E.g. He sat between boys.(incorrect).

He sat among the boys(correct).

The America were able to conquer India because Indian government quarreled among themselves.

By and With

Arabic students don't know where to use by and with. More often they interchange both preposition when writing and while talking.

When referring to the doers of the action we use by. When referring to the instrument with which the action was performed we use with.

The goat was killed by David. (David is the doer. He killed the goat).

The goat was killed with a blade. (Blade is the instrument with which goat was killed).

On, In and At

Arabic students mostly confuse all these preposition simply because they don't know where to use each.

We use At with close times

Example of Arabic students ,
We will meet you on 5 am (incorrect)
We will meet you at 5 am. (correct)
I had a dinner on 8 pm. (incorrect)
I had dinner at 8 pm. (correct)
Days of the week and dates we use on.
Lets meet at Sunday. (incorrect).
Lets meet on Sunday. (correct).
The crusade is on the 15th of this month.
We use in with morning, evening, afternoon, years ,months and seasons
He was born on January (incorrect).
He was born in January. (correct).
We visited india at easter (incorrect).
We visited India in the winter (correct).
My uncle brought letter at the morning.(incorrect)
My uncle brought letter in the morning (correct).
She bought this shoe on 2002.(incorrect).
She bought this shoe in 2002. (correct)
Incorrect: She loves with me.
Correct: She loves me.
Incorrect: They discussed about the matter.
Correct: They discussed the matter.
Incorrect: He reached at the airstrip at 9 pm.
Correct: He reached the airstrip at 9 pm.
Incorrect: I have requested for his dismissal.
Correct: I have requested his dismissal.
Incorrect: He engaged with his friend’s sister.
Correct: He engaged his friend’s sister.

Incorrect: He entered into the house.
Correct: He entered the house.
Incorrect: The child looks like to its mother.
Correct: The child looks like its mother.
Incorrect: He is wise, but he lacks of knowledge.
Correct: He is wise but he lacks knowledge

Possible source of error:

They are categorized into two:

1. Mistakes brought on by absence of understanding – side effect: you can't inspire a remedy from your student.

Some conceivable reasons:

- The understudy is not prepared to create the etymological development at their level . The students may not understand the kind of preposition taught in class maybe simply because they have not been taught enough to be introduced to these preposition.
- The dialect is too new. You have quite recently taught some new development and your understudies are neglecting to deliver it precisely. This proposes you ought to either re-instruct the development or permit your understudies to do some more controlled practice in sets, taking a gander at the standards or examples you have given and talking about which answers are right, before you proceed onward to more liberated generation work.
- Over-speculation. For example, you as of late taught "going to" for future courses of action and catch an understudy say "I'm going to live in London when I stop work .
- Bad models. Your understudies will listen "off base" English constantly – from the TV, in discussion, from some non-local English instructors, from adverts

• First dialect impedance. These could be syntactic (for instance, Arabic students says, "I went to film yesterday"

2. Performative errors – indication: your student, or the class overall, can rectify their mix-up in input.

Some conceivable reasons:

• Slips of the tongue. Here and there a word or sentence just turns out off-base. Ordinarily, students will adjust themselves when they make this sort of mistake, yet they may not perceive it. It is just worth getting on the off chance that you are not certain whether it is a fossilized misstep.

• Performance weight. Numerous understudies are anxious about talking out in the open, or talking or writing in an outside dialect. This can prompt slip.

• Forgetfulness. You taught some dialect to do with setting up a dinner yesterday, and now some of your understudies don't appear to recall a large portion of it. This is not so much an issue: it would be farfetched to anticipate that your understudies will recall all that you show them.

• Tiredness. It's significantly more hard to review dialect things when you're half-sleeping, or depleted after a taxing day..

• Fossilization. Through propensity, an understudy over and over commits a specific error regardless of how often you correct them.

Solution to the preposition error:

Strategy

In their 2005 paper, Evans and Tyler state that their point is not to create another teaching method taking into account CL. Their paper essentially clarifies semantic systems and how they capacity in the dialect. While I may not be planning a totally new instructional method in this paper, it is my objective to plan another pedagogical procedure in view of CL. Since relational

words are halfway spatial pictures, as indicated by CL, it would make sense to characterize relational words in the classroom utilizing pictures. It is absolutely less demanding to show an understudy a photo of on than it is to say, "To be on something is to be found overt and as yet touching it." As expressed prior, for no situation can one truly characterize a relational word without utilizing a substitute relational word. Additionally, utilizing relational words to characterize another relational word just confounds matters, for two reasons.

To start with, if the understudy does not know the importance of alternate relational words, those will likewise must be characterized (which frequently puts the instructor in a winding of clarifications). Second, paying little mind to whether the understudy knows the implications of these different words, if the instructor is utilizing them to characterize the target word, then they would need to be synonymous. A few understudies may ask why they have to utilize such a mixture of relational words. They may additionally neglect to handle the refinements between the diverse words. Moreover, it is frequently simpler to clarify a fringe importance after the understudy has gotten a handle on the focal importance. These difficulties represent a portion of the reasons why a visual representation is so supportive. It is well said that words generally can't do a picture justice. In the event that a photo could be drawn demonstrating the activity of the word, an educator would not need to attempt and clarify the word. He could just indicate the graph and say, "This photo is the significance of the relational word." Any required illumination would be basic, on the grounds that the instructor is examining physical preposition which show up before the student. In this way, I urge the teacher to use a few moving charts in view of CL that can be utilized in a

classroom. In this paper I will not demonstrate the beginning picture. An advanced duplicate of these outlines is connected toward the end of this archive. They are as takes after: In this relational word is genuinely correct when discussing area and ought to be decently simple to clarify. Then again, if one somehow managed to attempt to disclose this word to an ELL, he or she would discover it very troublesome. To say "the ball is in the box" one may clarify that the ball is encompassed by the crate, however this clarification appears to be vaguer than the definite area suggested by the first explanation. Likewise, the importance gets to be much harder to characterize when one is discussing time. One can't generally say that we are encompassed by time on the off chance that we can leave in five minutes. For one, time is not substantial. Two, despite the fact that one may have the capacity to contend that people can be sure to be encompassed by time, that is not the genuine importance of the expression "we can leave in five minutes." We don't imply that we can clear out when we are encompassed by five minutes of time. Besides, we surely can't say we are encompassed by cases if when somebody says "simply incase." Indeed, we are encompassed just by one case, the one of which we are talking. Yet even this obscure clarification does not clarify what we truly mean by the expression. Be that as it may, if the spatial importance is so key to the relational word, we should be ready to utilize that intending to characterize different parts of the relational word. Be that as it may, if an educator characterizes the relational word utilizing just words, the local will think that it difficult to express all the implications of the relational word. Rather, the instructor could indicate the understudies .

Presently he or she can demonstrate the class that the ball is in the case. It is without a doubt a straightforward idea, one that ELLs

could get a handle on promptly (by chance, this chart is one of the couple of still pictures in light of the fact that no development is obliged to express the spatial significance of this word). The analyst does not need to clarify the relational word by any means. When he saw the photo he comprehended the word, as well as was later ready to utilize it imaginatively in his own sentences. After the ELLs can immovably get a handle on the importance of this utilization of in, we can proceed onward to time: An educator can utilize a diagram of time, when the moment hand advances by five minutes, the room is abruptly brimming with vacant work areas. As the understudies watch this short clasp, they can see the idea of the worldly in, and with the assistance of the prior picture. Envision that our "crate" (alluding to graph) is the time compass of five minutes. Since we said in five minutes, we must stay inside our transient box (the following five minutes). Before we get to the opposite side of the crate (before five minutes has transpired) we will have the capacity to leave. To utilize these photos to clarify the expression "simply in case something happens" is still to some degree troublesome, however much simpler than it would have been something else. The instructor strength begin by clarifying that this expression is setting up the audience for something awful to happen and the following expression would probably be headings for the audience to take after. The understudies ought to envision that the bearings are the ball and the awful occasion is the case. The audience won't take after the headings until the terrible occasion starts to happen, and he or she (ideally) will complete the guidelines before everything is over. Consequently the headings are taken after in the occasion (incase) something terrible happens.

On, similar to in, appears to be somewhat concrete and simple to disclose until one tries to do as such. On the off chance that we say

"the ball is on the box" we imply that the ball is found vertically over the case, in any case, is as yet touching it. So on the off chance that somebody tells an understudy that he or she is on time, does that imply that the understudy is perched on top of a clock touching the hour and moment hands? Of course not, but rather it is difficult to clarify what we mean by that expression. It is best to begin with the area:

A ball is utilized which is above something. Here the understudies can rapidly see the full significance of the relational word. The ball has contact with the item, yet is above or over it. Once more, on the grounds that there is no development suggested in this relational word, the chart is still. Transiently, be that as it may, things are not all that simple. Ones a somewhat dubious relational word. We can say "Be on time" yet we can't say "Arrive on 3:00." We can say "Christmas is on December 25th " however we can't say "Christmas is on December." We can say "On Friday" yet, not "On the morning." In these cases, on is substituted with in or at. It would be decent on the off chance that we could say that the three words are on a continuum, for example, in is the most particular and on is the most broad. Tragically, one can't be more particular than "On time." If we were to switch the range, making on the most particular and in the most general, one could contend that "In the next five minutes" is substantially more particular than "On Friday." For any situation, the specificity of every relational word is begging to be proven wrong, so we cannot orchestrate these words on a continuum. As intriguing as it would be to research this theme, that is not inside the extent of this paper. We should rather be fulfilled by the way that these three words are in some cases interconnected, and ones typically utilized as a part of

reference to a timetable, rather than a clock. Hence we might speak to on with.

As the instructor demonstrates this stationary outline, it is sufficient to say that the main time this word is connected to a clock is the point at which we say "On time." Beyond that, we utilize it with a logbook.

At

At is in a few routes generally as troublesome as on. Where on is certain spatially, at can be fairly subtle. At the same time, while on is almost outlandish transiently, at is rather correct. Let us consider the spatial importance of this word first. If somebody somehow managed to tell a kid that his ball was at the park, the reference could be to various areas. Initially, the ball could be found any place inside the recreation center. Alternately, the individual could imply that the ball is some place close to the recreation center.

The inquiry that the ELL is well on the way to have is the way one knows whether the ball will be in or close to the recreation center. Moreover, why might we utilize such an ambiguous relational word when we could utilize a more particular one? The responses to these two inquiries are really interwoven. A great many people use at

exactly when they intend to be dubious. On the off chance that a spouse calls his wife from work and asks where she will be, she may answer "At home." He doesn't have to know whether she is in the pantry or in the patio nursery or in the nursery. It is sufficient to realize that she is in the region of the house. Moreover, if a companion calls needing to meet for lunch and the two of them are attempting to locate a meeting place, one may say she is at DeMoss and the other power say she is at North Campus. In these cases, the audience just needs to know the relative area of the speaker, so at

is sufficient. Indeed, now and again, if the speaker is excessively particular ("I'm in the library") the audience may get to be confounded. Which library does the speaker mean? Is he or she at the one on grounds, or general society library? Alternately could the speaker even mean his or her own library? So something more dubious, similar to "I'm at school," will be a superior marker of where the speaker is. Once the audience is closer to the speaker, then the speaker can switch to more particular relational words, similar to "I'm in the library." Notwithstanding, as noted prior, at is considerably more particular in connection to time. As expressed prior, at sometimes takes the spot of on where an ELL may not expect it. An educator can utilize a clock. The main time we utilize at temporally is the point at which we are alluding to a particular time amid the day. Generally this time is a particular moment (8:00, 8:30, and so on.). On some uncommon events at can likewise allude to time-stamping occasions (at sunrise, at full moon, at the first light of the thousand years). Yet take note of that before timekeepers, dawn and full moon were methods for telling particular time. One may propose, notwithstanding, that phrases such

as "at the first light of the thousand years" or "at the sunrise of time" are definitely not correct. Yet keep in mind that at times, the spatial significance was purposefully dubious due to the separation between the trajectory and the point of interest (the spouse calling his wife at home, (case in point). We could say that we have the same circumstance here: we are so far removed from the "beginning of time" that at is as accurate as we have to be. So while the spatial at is difficult to clarify, the fleeting at is just utilized with certain times.

Through

As we propel in the rundown of relational words, the ideas get to be somewhat more conceptual. Through is still somewhat easy to see, yet is not as precise or particular as the prior relational words. To experience something is to begin toward one side of the item and proceed, for the most part in a straight line, until you achieve the other side. This is demonstrated in one reader has noticed that at can likewise be utilized as a part of the expression "at roughly 5:00." This would in fact be a none-particular time, however take note of that the ambiguousness of the time is not conveyed in the word at, but rather the word pretty nearly.

In this model, the ball begins on one side of the crate and moves all around again on the other side. So what might it intend to transparent somebody's duplicity? Clearly we don't imply that we can actually see through the individual or the duplicity. This model can offer assistance clarify seeing through someone's duplicity. As the ball moves through the box, it goes past both the top and base of the crate. In the event that the ball had eyes, it could see the whole box from within as it moved through it. In the event that we can see through someone's duplicity, we can see the misleading, or the activities they need others to see (the front of the crate); the truth that their activities are misleading (within the crate); and their intentions behind the misleading (the back of the crate). At the point when alluding to time, the general thought is the same: begin before a certain time, also, proceed with the activity until after the time is finished. We can use a figure to demonstrate this. The grayed moment hand shows when she ought to have woken up, while the dark moment hand shows what time it is. To the extent time is concerned, through his practically the inverse of in. The relational word in means to be contained inside a certain time limit; however through intends to reach out past that farthest point, for

the most part on either side. The activity began before the limit what's more, finished after it.
About
About, contrasted with the prior relational words, is truly tricky. A man searching for his tie could be dashing about the house. It is about twenty-moment drive back home. A few companions could be talking about motion picture. The educator may have the capacity to clarify how one may dash about the house, set from space to room in no specific course; however that does not appear to identify with talking abouta motion picture. An ELL understudy who heard the prior definition may surmise that to talk about motion picture would intend to discuss a few distinctive films, at the same time, in no specific request. Alternately the discussion may concentrate on the film theater or all the films concerning a specific performing artist. The same problem applies to time. In the event that a thirty mile drive keeps going about twenty minutes, then perhaps that implies that amid the drive, you halted at five distinct stores and the entire trek took you twenty minutes! Regardless of the fact that the ELL could get a handle on the importance in something a native speaker says, he or she may even now experience difficulty utilizing the word accurately.
Utilizing these cases, a understudy may say "I went about my class" implying that the understudy went to class, yet the class let out right on time. Rather, the instructor could point the understudies At the point when the instructor clicks t figure, the ball will come in distinctive bearings all through the box. Pretty much as the man dashes about the house, the ball moves about the case. At that point the instructor can clarify how this significance identifies with a drive that keeps going around twenty minutes by relating this graph to the following one: In this model, the moment

hand will advance day and night face, ceasing simply bashful of the 12. Utilizing the two graphs, the educator can come close the likenesses. Both graphs demonstrate a close estimation and backhandedness, yet both are contained in certain parameters (the ball can roll anyplace in the crate, however it needs to stay in the case; class might not be precisely 60 minutes, but rather it must be inside five minutes of that time span). About is an adaptable word, yet at the same time fits in with the subject at hand.Now the educator can attract that relationship to a discussion about a film. In the event that about is contained inside the specific subject being examined, then the discussion fundamentally needs to concentrate on the motion picture. Yet in light of the fact that the word is adaptable, it can mean that the gathering would discuss diverse parts of the motion picture at any given time amid the discussion. They may speak quickly about the performers and the theater, however sincethese are on the edge of the current subject, these discourses would be brief. Since the plot is vital to the motion picture, the plot would doubtlessly be a real center of the discussion.

Around would be just as troublesome in light of the fact that it is similarly questionable. Indeed, it may be harder on the grounds that around is so nearly identified with about. Sometimes, they are indeed, even synonymous: "I strolled about the yard" versus "I strolled around the yard." Yet the local speaker will instantly perceive a distinction in these two sentences (a contrast that the ELL won't perceive). Despite the fact that the local can perceive the contrast, it requires much exertion (and even a bit of preparing!) to express this distinction. After much thought, the local may express the prospect that about implies a feeling of crisscrossing forward and backward in the yard. Interestingly,

around implies a roundabout movement, closer to the external edge of the yard. In any case, there is a further complexity with this word. While about generally remained inside certain limits, around is frequently connected to the outside of those limits. Case in point: "We strolled around the house" Notice this adaptability in the word about allows it to be utilized synonymously with the word give or take. Be that as it may, only on the grounds that these two words are sometimes used conversely, does not imply that about is not a relational word or that approximately is. It essentially implies that these two words are connected. Can imply that we strolled all through the house, looking in each of the distinctive rooms; or, it can imply that we went out for a stroll outside the edge of the house. Indeed, even locals are frequently confounded on this point and oblige elucidation. At that point apply this definition to time: We will meet around3:00. The ELL will characteristically inquire as to whether that is the same as meeting about3:00. Indeed, yes, yet it doesn't sound right. Besides, the understudy should in the long run relate these implications to the expression, "We discovered a way around the rules." Surely this sentence must imply that we figured out how to perused the principles in a roundabout, yet circuitous way. Moving models will again help clear up the disarray.

We can further use another figure example, for this situation, the ball circles the case all things considered. This chart viably demonstrates that the ball comes in a roundabout manner along the edges of the container, typically on the outside however sometimes within. The ball inevitably goes past every side of the container. The relational word again infers adaptability with limits, yet the chart demonstrates the distinction in development and limits obviously better than words could. The moment hand influences

forward and backward through the hazy area. The thought is like about; it is surmised, however is near to a certain point in time. It could be said that the moment hand is drifting on the edges of the 3:00 time. When these solid definitions are solidly settled, it is easier to relate them to the more dynamic idea of working around the rules. On the off chance that a gathering works around the principles, they are finishing the same objective (pretty much as the point in time is the same), however they are going simply outside the limits (pretty much as the ball moved outside of the case). Notice how the two charts can be weaved together to represent the more theoretical importance. With all of these relational words, just two charts can be utilized together to speak to any significance of the word.

For

For is not the same as all the past relational words in light of the fact that it doesn't indicate a area or time such a great amount as a reason. You can sit tight in line for sustenance for fifteen minutes. You can purchase a present for Maggy for her birthday. Considerably all the more confounding: you can hold up For Santa Claus. That last expression does not appear to infer where or when you are holding up. In this chart, the ball skips all over a few times. The ball is not at the area for, it is doing the activity. Ricocheting is the ball's motivation. The representation of time hardens this idea: Considering something for several minutes is not discussing the measure of time she was considering. It is discussing what she was doing amid those minutes. So the reason of those few minutes was for thinking. So in the event that somebody is holding up in line for food for fifteen minutes, there are two purposes communicated. Nourishment is the reason for holding up and holding up is the motivation behind those fifteen minutes. In the same way, the

motivation behind the present is to offer it to Maggy and the motivation behind giving a present at all is Maggy's birthday. All of a sudden holding up for Santa Claus bodes well: seeing him is the motivation behind holding up. The utilization of these models is twofold. In the first place, as has been rehashed all through this segment, these models are an educating apparatus. Instructors can utilize these models to appropriately acquaint and clarify relational words with a class. Besides, as the class works on utilizing furthermore, living up to expectations with relational words, the instructor (and the understudies) can allude back to these models with a specific end goal to elucidate the significance of every word. Second, these models can be utilized as memory devices. Such a memory instrument will be particularly compelling for visual understudies. At the point when an understudy experiences a relational word outside of the classroom, he or she could recollect these outlines. By recalling the diverse pictures and activities, the understudy can recall the focal meaning of the word. Comprehend the Individual Needs of Students. In an ESL classroom, English dialect capability and scholarly experience among understudies can change significantly. Keeping in mind the end goal to help each understudy enhance, educators need to see each individual understudy's level of dialect capability and instructive history. The most ideal approach to make lessons intelligible to all understudies is to supplant troublesome writings with easier terms. They ought not utilize distorted vocabulary in light of the fact that a few understudies may locate this offending. It is vital for ESL instructors to create a more individual association with each understudy and their crew. Straightforward activities, for example, affirming the students' names effectively and indicating enthusiasm for their societies will go far in giving understudies a more

charming learning background. Verify that Students Know What is Going On in Class . Some ESL understudies don't have sufficient information of the English dialect to comprehend the guidelines that are given by their instructors. All things considered, they may not know precisely what is going ahead in their classes. Educators need to urge their understudies to request elucidation when they don't comprehend certain directions. Over the span of a lesson, they need to tell their understudies which focuses are vital and issue them of an opportunity time to make inquiries. Toward the end of the lesson, they ought to request that the understudies record all the things that they have scholarly and parts of the lesson that they are uncertain of. At that point, they can utilize the data to give better illumination toward the start of the following lesson.

Help Students Speak English More Comprehensibly

There is no requirement for ESL educators to dispense with emphasizes when they are showing their understudies to profess English words. The vital thing is to show them to talk intelligibly. Instructors ought to talk obviously and rehash words that are hard to claim, and they can help their understudies figure out how individual sounds are delivered by demonstrating the right positions and developments of tongue and lips. Understudies ought to be urged to talk gradually, so that their elocution will be clearer and more precise.

Urge Students to Speak English Outside Class

To help ESL understudies gain better ground, educators ought to urge them to chat all the more every now and again with local English speakers. Likewise, they can request that their understudies talk more English at home or join in exercises that oblige them to talk or read English.

Conclusion

From the analysis there are various types of errors and some are dominant because of using wrong prepositions. These errors are as a result of interlingual and intralingual inferences and there are possible solution to this issue. The motivation behind this paper has been to raise some mindfulness concerning relational words and second dialect procurement. Relational words are truly troublesome for the ELL to handle for some reasons. In the first place, the nature of second dialect securing makes certain conflict focuses. Relational words are a piece of these conflict focuses on the grounds that there is a crisscross in the middle of dialects and on the grounds that there is an apparent irregularity in English (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999). Yet, despite the fact that relational words are a standout amongst the most troublesome focuses in the English dialect, couple of course readings address the issue. The current instructional method does not have a decent technique for tending to this syntactic point. Because of these issues, Evans & Tyler have planned a hypothetical system known as Cognitive Linguistics. This hypothesis expresses that every relational word has a focal implying that can be spoken to with a visual mapping. The distinctive fringe implications of the relational word then branch out from this focal importance. In this manner the implications of every relational word are identified with one another and are in this manner related back to the unique picture (2005). Based upon this hypothetical structure, I have proposed another technique and have indicated how it can be utilized as a part of a classroom. I have done as such through the utilization of seven distinctive relational words. I have likewise endeavored to demonstrate that this method is superior to straightforward retention. Be that as it may, it ought to be perceived that these

models are still first and foremost stages. Just seven relational words are spoken to here, however there are forty-eight relational words in the English dialect (Muller, 2009). One aftereffect of this paper may be the outlining of models for all the relational words in the English dialect. Likewise, just a couple of these models have really been attempted in a classroom, and those attempted were the still outlines, not the moving ones. A productive endeavor would be to work out lesson arranges utilizing these models and utilize them in the classroom. Utilizing the models as a part of a classroom would be a down to earth test of the thoughts introduced here. The consequences of this study demonstrate that English relational words are troublesome for third year auxiliary understudies. Our speculation will be obviously discredited or affirmed by their genuine exploration.

Limitation

The present study, similar to all studies, has its impediments. Case in point, the subjects of the study were from one auxiliary school. The outcomes would be more generalizable if a few school were incorporated in the study. In addition, the subjects are 3 level Arab understudies concentrating on English as a component of educational program from secondary school. In this way, the discoveries in this examination may not be summed up to other gathering of Saudi EFL learners.

Suggestion

Scientists inspired by grammar blunder in relational word may wish to see a few proposals for future exploration. It is prescribed to explore a lower scholastic level and higher scholarly level in Saudi Arabia or in another Arabic nation, since this may yield distinctive results. Moreover, it is imperative to think about the after effects of middle school understudies with secondary school

and college students. This study is the first of its kind to take a gander at Saudi EFL understudies' utilization of relational word. A supplication is made for more research on Arabic learners all in all and Saudi EFL learners specifically.

References:

AbiSamra, N. (2003).An analysis of errors in Arabic speakers' English writing. In Mourtaga, K. (Ed.),Investigating writing problems among Palestinian students studying English as a foreign language. Unpublished doctoral dissertation.

Alhaisoni, M. (2012). An Analysis of Article Errors among Saudi Female EFL Students: A Case Study, Asian Social Science-Canadian Center of Science and Education.

Al-Khuwaileh and Shoumali (2000).Writing Errors: A study of the writing ability of the Arab learners of academic English and Arabic at University. Language, Culture, Curriculum,13 (2), 174-183.

Bacha, N.N. (2002).Developing Learners' Academic Writing Skills in Higher Education: A Study for Educational Reform. Language &Education,16(3),161-177.

Bjork, L and Raisanen, C (1997). Academic writing: A university writing course. Lund: Student litterature.

Burns, N and Grove, S. (1993). The practice of nursing research: Conduct, critique &utilization, Sanders (Philadelphia).

Brown , H.(2000). Principles of Language Learning and Teaching. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Candling, R. (2001).Vocabulary and language teaching.New York: Longman Inc.

Corder, S. (1967).The significance of learners' errors. International Review of Applied Linguistics, 5(4), 161-169.

Crystal, D. (1999). The penguin dictionary of language (2nd ed.). Penguin.

Darus,S and Subramaniam, K. (2009). Error Analysis of the Written English Essays of Secondary School Students in Malaysia: A Case Study. European Journal of Social Sciences, 8(3), 483-495.

Fang, X and Jiang X.(2007). Error Analysis and the EFL Classroom Teaching. US- China Education Review. 4(9), 10-14

James, C. (1988). Errors in language learning use: Exploring error analysis. Harlow,Essex: Addison Wesley Longman Limited.

James, C. (2001).Errors in language learning and use: Exploring error analysis. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Kavaliauskiene, Galina (2009). Role of the Mother Tongue in Learning English for Specific Purposes.

Keshavarz, M. (2003). Error Analysis and Contrastive Analysis .Error Analysis in Translation and Learner Translation Corpora. In Mitchell, R. and Myles, M. (2004). Second language learning theories. New York: Hodder Arnold.

Mouton, J (1996).Understanding social research. Pretoria: JL van Schaik publishers.

Olasehinde, M. O. (2002).Error analysis and remedial pedagogy. In Babatunde S. T. and D. S. Adeyanju (eds.). Language, meaning and society. Ilorin: Itaytee Press and Publishing Co., Nigeria.

Polit, D and Hungler, B. (1993). Nursing research: Principles and methods. 3 rd edition. Philladelphia: Lippincott.

Richards, J. (1972). A non-contrastive approach to error analysis. English Language Teaching Journal.

Ridha, N. (2012). The Effect of EFL Learners' Mother Tongue on their Writings in English: An Error Analysis Study.Journal of the College of Arts. University of Basrah.

Sarfraz, S. (2011). Error Analysis of the Written English Essays of Pakistani Undergraduate Students: A Case Study, Asian Transactions on Basic & Applied Sciences.

Sercombe, P. (2000). Learner language and the consideration of idiosyncracies by students of English as a second or foreign language in the context of Brunei Darulsalam. In A.M. Noor et al. (eds.) Strategising teaching and learning in the 21st century. Proceedings of the International Conference on Teaching and Learning. Faculty of Education: University Kebangsaan Malaysia, Bangi.

Selinker, L. (1972) Interlanguage. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching.

Stenson, N. (1974). Induced Errors. In J. H. Schumann and N. Stenson (eds.) New Frontiers in Second Language Learning. Massachusetts: Newbury House Publishers.

Ulijin, J. and Strother, J. (1995). Communication in Business and Technology.Frankfurt: Lang.

Vahdatinejad, S. (2008). Students' error analysis and attitude towards teacher feedback using a selected software: a case study. Unpublished Masters thesis.Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi.

Weireesh, S. (1991).How to analyze interlanguage.Journal of Psychology &Education.9.

Wilkins, D.(1972). Linguistics in Language Teaching . London: Edward Arnold.